

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO



Educação a distância e desenvolvimento local sustentável: as experiências de Brasil e Portugal.

Karin Vieira da Silva

Orientador: Professor Doutor João Peixoto

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia Económica e das Organizações.

2016

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO



Educação a distância e desenvolvimento local sustentável: as experiências de Brasil e Portugal.

Karin Vieira da Silva

Orientador: Professor Doutor João Peixoto

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Sociologia Económica e das Organizações.

Júri:

Presidente: Professor Doutor Manuel Fernando Cília de Mira Godinho, Professor Catedrático e Presidente do Conselho Científico do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa.

Vogais: Doutor João Alfredo dos Reis Peixoto, Professor Catedrático do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa.

Doutor Marc Marie Luc Philippe Jacquinet, Professor Auxiliar da Universidade Aberta.

Doutor Pedro António da Silva Abrantes, Professor Auxiliar da Universidade Aberta.

Doutora Maria Isabel de Deus Mendes, Professora Auxiliar do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa.

Doutor Pedro Antônio de Melo, Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil.

Instituição Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

2016

AGRADECIMENTOS

A concretização desta pesquisa contou com a generosidade de muitas pessoas, no âmbito acadêmico e pessoal, assim como o apoio de várias instituições. Infelizmente, não posso listá-las todas aqui. Mas tentarei, de alguma forma, expressar a minha gratidão a todas elas.

Inicialmente, gostaria de expressar a minha imensa gratidão e profundo respeito pelo professor João Peixoto que desde o primeiro contato, quando eu ainda planeava cursar o doutoramento em Portugal, foi gentil e prestimoso. Muito obrigada pela acolhida, pela orientação e por tornar esta caminhada menos árdua e repleta de aprendizagens. Sou muito grata aos demais professores do Programa de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, que generosamente compartilharam os seus conhecimentos e experiências, especialmente a professora Isabel Mendes, pela gentil acolhida inicial e por ajudar a tornar algumas ideias desconcertadas em um projeto de pesquisa possível. Aos professores que integram o júri, agradeço pela disponibilidade em participar da avaliação deste trabalho.

Gostaria de incluir nos agradecimentos todos os funcionários do Instituto Superior de Economia e Gestão que foram sempre muito solícitos, em especial, a senhora Alda Maduro por ter ajudado a vencer grandes obstáculos e a senhora Isabel Moura pela atenção dispensada na resolução de trâmites burocráticos.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio financeiro concedido pela CAPES e intermediado pelo prestativo técnico Sílvio Salles. Por isso fica aqui um sincero agradecimento ao alegre e esperançoso povo brasileiro, que com o seu trabalho sustenta instituições como esta e permite que eu e muitos filhos da classe trabalhadora tenhamos a oportunidade de estudar.

A realização da pesquisa de campo contou com o inestimável apoio de duas instituições de ensino. Primeiramente, agradeço à Universidade Aberta de Portugal, nas pessoas dos professores Pedro Abrantes, Marc Jacquinet e Domingos Caeiro. Jamais imaginei que seria tão bem recebida, que encontraria um ambiente tão aberto à investigação e professores tão gentis e solícitos. Muito obrigada! Sou grata também à Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente, ao professor Pedro Melo por ter intermediado a realização desse doutoramento e a professora Andressa Pacheco, que me abriu as portas para conhecer e pesquisar o programa Universidade Aberta do Brasil. Manifesto a minha grande gratidão aos coordenadores e tutores dos polos de ensino e centros locais de aprendizagem e aos alunos pesquisados que, gentilmente, reservaram uma parte de seu tempo para colaborar com a minha pesquisa.

Como não poderia deixar de ser, agradeço a todos os colegas e amigos que este lindo país me proporcionou. Vocês tornaram a minha caminhada mais leve e bonita. Sara, Fernanda, Vânia, Aline, Duane e Renata, obrigada por todo o esforço direto em me ajudar a concretizar essa pesquisa. Tuca, obrigada por tornar tudo mais suave. Aos maiores incentivadores e apoiadores de todos os meus projetos, Luis, Aurora, Cassiano, Juliano e Bruno, a minha eterna gratidão!

Por fim, Anderson Pacheco: muito obrigada! Agradeço pelas incansáveis revisões e correções, pelas noites adentro a me ajudar a tratar dos dados estatísticos, pela companhia nos milhares de quilômetros percorridos na pesquisa de campo, pelo incentivo constante e pela enorme generosidade.

RESUMO

A relação entre educação e desenvolvimento é antiga, porém adquiriu novos contornos com o passar dos anos e ainda suscita muitos debates. Neste trabalho, procurou-se analisar quais são os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável, ao nível individual (através dos seus alunos) e coletivo (através dos polos de ensino/centro locais de aprendizagem). O suporte teórico para esta análise esteve assente na literatura que envolve o conhecimento, a sociedade e a educação a distância, assim como nos referenciais teóricos relacionados com o desenvolvimento, desenvolvimento local e sustentável, e a relação entre educação e desenvolvimento. A pesquisa caracterizou-se pela abrangência de dois estudos de caso: o curso de gestão da Universidade Aberta de Portugal e o curso de administração da Universidade Aberta do Brasil oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina. O universo da pesquisa foi delimitado a indivíduos que se diplomaram entre os anos de 2010 e 2014 e que residiam em regiões não metropolitanas. Além disso, abarcou quatro centros locais de aprendizagem portugueses e seis polos de ensino brasileiros, todos localizados em regiões periféricas nos seus respetivos países. Os instrumentos para a recolha de dados incluíram pesquisa documental, realização de entrevistas, questionários e visitas aos polos de ensino e centros locais de aprendizagem. No total, foram obtidas 66 entrevistas, 148 respostas aos questionários e 10 polos de ensino/centros locais de aprendizagem foram visitados. A análise dos dados envolveu a caracterização dos investigados e seis dimensões de análise: pessoal, económico-laboral; cultural-informativa, político-social, ecológico-ambiental e Universidade-território. Os dados qualitativos foram tratados por meio da análise de conteúdo e os quantitativos mediante análise descritiva e testes de associação e correlação. Os principais resultados encontrados sugerem que a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável. Contudo é importante considerar que, embora a educação a distância tenha potencial para contribuir para o desenvolvimento local sustentável ela encontra limitações que, nos casos aqui estudados se refletem, por exemplo, no desenvolvimento de atores sociais capazes de transcender a esfera subjetiva da apropriação crítica da realidade local e atuar coletivamente na sua transformação.

Palavras-chaves: Educação a Distância; Desenvolvimento Local Sustentável; Universidade Aberta de Portugal, Universidade Aberta do Brasil.

ABSTRACT

The relationship between education and development is old, but it has acquired new dimensions over the years and still raises many debates. In this work, we attempted to analyze which are the contributions of distance education to the sustainable local development at individual (through their students) and collective levels (through educational centers / local learning centers). The theoretical basis for this analysis based on literature that involves knowledge, society and distance education, as well as theoretical references related to development, local and sustainable development, and the relationship between education and development. The research covered two case studies: a degree in management from the Open University of Portugal and from the Open University of Brazil, offered by the Federal University of Santa Catarina. Students who graduated between 2010 and 2014 and lived in non-metropolitan regions defined the universe of this research. Moreover, it encompassed four Portuguese local learning centers and six Brazilian educational centers, all located in remote areas of their countries. The data collection instruments included documentary research, interviews, questionnaires and visits to the educational centers and local learning centers. In total, 66 interviews and 148 questionnaire responses were obtained and 10 learning centers / local learning centers were visited. The data analysis involved the characterization of the investigated individuals and six analytical dimensions: personal, economic-labor; cultural-informational, political-social, ecological-environmental and University-territory. The qualitative data was analyzed using content analysis and the quantitative data was analysed using descriptive analysis, association and correlation tests. The main results suggest that distance education contributes to sustainable local development. However, it is important to consider that although distance education has the potential to contribute to the sustainable local development it has limitations that, in the cases studied here are reflected, for example, in the social actors development, capable of transcending the subjective sphere of critical appropriation of local reality and act collectively on its transformation.

Keywords: Distance Education, Sustainable Local Development, Open University of Portugal, Open University of Brazil.

ÍNDICE GERAL

Capítulo 1 – Introdução: contexto, objetivos e justificação.....	12
1.1 Contextualização	12
1.2 Objetivos e hipóteses	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.2.3 Hipótese geral.....	21
1.2.4 Hipóteses específicas.....	21
1.3 Justificação	21
1.4 Estrutura do trabalho.....	27
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
Capítulo 2 – Conhecimento, Sociedade e educação a distância.....	30
2.1 Conhecimento e Sociedade.....	31
2.2 Educação a distância (EaD).....	36
2.2.1 Perspetiva conceitual	38
2.2.2 Potencialidades da educação a distância	41
2.2.3 Perspetiva crítica.....	43
Capítulo 3 - Desenvolvimento, desenvolvimento local e sustentável.....	58
3.1 Principais noções de desenvolvimento	58
3.2 Cidadania e educação	75
3.3 A dinâmica “local” do desenvolvimento	81
3.4 Desenvolvimento local: perspetiva conceitual	85
3.5 Desenvolvimento sustentável	94
3.6 Dimensões de sustentabilidade no desenvolvimento local.....	100
3.7 Críticas aos conceitos de desenvolvimento sustentável e local	107
3.8 Desenvolvimento e Educação: origens e inter-relações	111
PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS	120
Capítulo 4 - Metodologia de investigação.....	120
4.1 Caracterização o desenho de pesquisa.....	120
4.1.1 Revisão de literatura	121
4.1.2 Orientação metodológica.....	121
4.2 Universo do estudo	123
4.3 Recolha de Dados	126
4.4 Categorias de análise	131
4.5 Análise de dados	133
4.6 Dificuldades e limitações.....	135
Capítulo 5 – Universidade Aberta do Brasil	136
5.1 Caracterização dos diplomados	136
5.2 Dimensão pessoal	140
5.3 Dimensão Económica-laboral	146
5.4 Dimensão Cultural-informativa.....	151
5.5 Dimensão Político-Social	155
5.6 Dimensão Ecológica-ambiental.....	161
5.7 Dimensão Universidade-território	163
Capítulo 6 – Universidade Aberta de Portugal.....	174
6.1 Caracterização dos diplomados	174
6.2 Dimensão pessoal	178
6.3 Dimensão Económico-laboral	184

6.4 Dimensão Cultural-informativa	189
6.5 Dimensão Político-Social	192
6.6 Dimensão Ecológico-Ambiental	196
6.7 Dimensão Universidade-território	198
Cap. 7 – Ensino a distância e desenvolvimento local sustentável no Brasil e em Portugal	208
7.1 Caracterização dos diplomados	208
7.2 Dimensão pessoal	211
7.3 Dimensão Económico-laboral	219
7.4 Dimensão Cultural-Informativa.....	228
7.5 Dimensão Político-Social	229
7.6 Dimensão Ecológica-Ambiental.....	233
7.8 Dimensão Universidade-território	236
Capítulo 8 – Considerações finais	242
REFERÊNCIAS	254
ANEXOS	284

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1: Faixas etárias dos inquiridos – UAB/Brasil.....	136
Gráfico 5.2: Sexo – UAB/Brasil.....	137
Gráfico 5.3: Estado civil dos inquiridos – UAB/Brasil.....	137
Gráfico 5.4: Experiência no ensino superior antes da graduação na UAB/Brasil.....	138
Gráfico 5.5: Ocupação durante a graduação na UAB/Brasil.....	138
Gráfico 5.6: Situação profissional – UAB/Brasil.....	139
Gráfico 5.7: Escolaridade dos pais dos inquiridos – UAB/Brasil.....	139
Gráfico 5.8: Contributos do curso da UAB/Brasil para a autorealização e autoconfiança.	142
Gráfico 5.9: Contributos do curso da UAB/Brasil para o capital social.....	143
Gráfico 5.10: Contributos do curso da UAB/Brasil para influência sobre amigos e familiares.....	144
Gráfico 5.11: Influência do curso para permanência ou mobilidade territorial.....	145
Gráfico 5.12: Relação entre formação e atividade profissional – UAB/ Brasil.....	146
Gráfico 5.13: Mudanças no enquadramento profissional – UAB/ Brasil.....	148
Gráfico 5.14: Motivos da mudança no enquadramento funcional – UAB/ Brasil.....	148
Gráfico 5.15: Contributos do curso da UAB/Brasil para a empregabilidade e progressão funcional.....	149
Gráfico 5.16: Abertura de alguma empresa ou atividade profissional por conta própria.....	150
Gráfico 5.17: Contributos do curso da UAB/Brasil para economia solidária.....	151
Gráfico 5.18: Contributos do curso da UAB/Brasil para acessibilidade informativa e cultural.....	152
Gráfico 5.19: Contributos do curso da UAB/Brasil para valorização da cultura/história local.....	154
Gráfico 5.20: Contributos do curso da UAB/Brasil para reflexividade e autonomia....	155
Gráfico 5.21: Influência do curso da UAB/Brasil para o pensamento e atitudes políticas.	158
Gráfico 5.22: Participação em organizações sociais e associações profissionais.....	160
Gráfico 5.23: Contributos do curso da UAB/Brasil para a Consciência e atitudes ecológicas.....	161
Gráfico 5.24: Importância do polo de ensino para região.....	164
Gráfico 5.25: Motivações do ingresso na graduação da UAB-Brasil.....	166
Gráfico 5.26: Acesso ao ensino superior UAB/Brasil.....	167
Gráfico 5.27: Motivos pelos quais não teria realizado uma graduação.....	167
Gráfico 5.28: Integração do polo de ensino com os alunos.....	169
Gráfico 5.29: Integração do polo de ensino com a comunidade local.....	170
Gráfico 6.1: Faixa etárias dos inquiridos – UAb/Portugal.....	174
Gráfico 6.2: sexo – UAb/Portugal.....	175
Gráfico 6.3: Estado civil dos inquiridos – UAb/Portugal.....	175
Gráfico 6.4: Experiência no ensino superior antes da licenciatura na UAb/Portugal. ..	176
Gráfico 6.5: Ocupação durante a graduação na UAb/Portugal.....	176
Gráfico 6.6: Situação profissional – UAb/Portugal.....	177
Gráfico 6.7: Escolaridade dos pais dos inquiridos – UAb/Portugal.....	177
Gráfico 6.8: Contributos do curso da UAb/Portugal para a autorealização e autoconfiança.	179
Gráfico 6.9: Contributos do curso da UAb/Portugal para o capital social.....	180
Gráfico 6.10: Contributos do curso da UAb/Portugal para influência aos amigos e familiares.....	182

Gráfico 6.11: Influência do curso da UAb/Portugal para permanência ou mobilidade territorial.	183
Gráfico 6.12: Relação entre formação e atividade profissional – UAb/Portugal.	184
Gráfico 6.13: Mudanças no enquadramento profissional – UAb/Portugal.	185
Gráfico 6.14: Motivos da mudança no enquadramento funcional – UAb/Portugal.	185
Gráfico 6.15: Contributos do curso da UAb/Portugal para a empregabilidade e progressão funcional.	186
Gráfico 6.16: Abertura de alguma empresa ou atividade profissional por conta própria - UAb/Portugal.	188
Gráfico 6.17: Contributos do curso da UAb/Portugal para economia solidária.	189
Gráfico 6.18: Contributos do curso da UAb/Portugal para acessibilidade informativa e cultural.	190
Gráfico 6.19: Contributos do curso da UAb/Portugal para a valorização da cultura/história local.	191
Gráfico 6.20: Contributos do curso da UAb para reflexividade e autonomia.	193
Gráfico 6.21: Influência do curso da UAb/Portugal para o pensamento e atitudes políticas.	195
Gráfico 6.22: Participação em organizações sociais e associações profissionais - UAb/Portugal.	196
Gráfico 6.23: Contributos do curso da UAb/Portugal para a consciência e atitudes ecológicas.	197
Gráfico 6.24: Importância do centro local de aprendizagem para a região - UAb/Portugal.	198
Gráfico 6.25: Motivações de ingresso na graduação da UAb/Portugal.	200
Gráfico 6.26: Acesso ao ensino superior – UAb/Portugal.	201
Gráfico 6.27: Motivos pelos quais não teria realizado uma licenciatura - UAb/Portugal.	201
Gráfico 6.28: Integração CLAs e alunos - UAb/Portugal.	203
Gráfico 6.29: Integração CLA e comunidade local - UAb/Portugal.	204

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIM – Articulated Instructional Media Project
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes Das Instituições Federais de Ensino Superior
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BR – Brasil
CAP – Cartão de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Económica para a América Latina e o Caribe
CIMRL – Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria
CLA – Centro Local de Aprendizagem
CRM – Customer Relationship Management
DCSG – Departamento de Ciências Sociais e Gestão
DEB – Diretoria de Educação a Distância
DGEEC – Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência
DGES – Direção-Geral do Ensino Superior
EaD –Educação a distância
EDA – Educação a distância e aberta
ERA – Anuário Estatístico Regional
ERP – Enterprise Resource Planning
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEM – Global Entrepreneurship Monitor
IASB – International Accounting Standards Board
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento e Humano
IDHM – Desenvolvimento Humano Muito Alto
IFSC – Instituto Federal de Tecnologia de Santa Catarina
IHPC – Índices de Preços ao Consumidor
INE – Instituto Nacional de Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INPC – Índice Nacional de Preços ao Consumidor)
IPC – Índices de Preços no Consumidor
IPCA – Índice harmonizado de preços no consumidor
IPCC – Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas
IPEA – Instituto de Pesquisa Económica Aplicada
IPED – Instituto Português de Ensino a Distância

MEC – Ministério da Educação

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

NUTS – Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMM – Organização Meteorológica Mundial

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEST – Observatório dos Percursos dos Estudantes

OSM – Organização, Sistemas e Métodos

OTOC – Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas

PAF – Plano de Atividades Formativas

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PT – Portugal

PUC – Plano da Unidade Curricular

RAA – Região Autónoma dos Açores

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SIG – Sistemas de Informações Gerenciais

SNC – Sistema de Normalização Contabilística

SNIPC – Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TIC – Tecnologia da informação e comunicação

UAb – Universidade Aberta de Portugal

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UAB/Brasil – Universidade Aberta do Brasil oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNACH – Universidad Autonoma de Chiapas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Capítulo 1 – Introdução: contexto, objetivos e justificação

O capítulo 1 apresenta inicialmente uma contextualização da temática estudada e a seguir demonstra o objetivo geral e os específicos, assim como a hipótese geral e as específicas da presente investigação. Posteriormente, são apresentadas as justificações para elaboração desta tese e, por fim, descreve-se a estrutura do trabalho.

1.1 Contextualização

Nas últimas décadas a sociedade assistiu a grandes transformações, tanto no campo socioeconômico e político, quanto no campo da ciência e tecnologia, evidenciado de forma conjunta com o desenvolvimento de novos formatos de educação. As mudanças, antes pontuais e delimitáveis, atingem hoje escala global, consequência, dentre outros aspectos, da globalização e do desenvolvimento técnico-científico, que permitiu a interconexão e consequente interdependência de países e indivíduos.

Há pouca dúvida de que estamos assistindo ao parto de uma nova sociedade. É também bastante evidente que nesta transformação a tecnologia, a informação e o conhecimento de forma geral desempenharão um papel central [...] a informação é muito mais fluída do que as antigas fontes de poder, havendo assim maiores chances de evoluirmos para uma sociedade mais democrática (Dowbor, 2001: 48).

Novas configurações das relações sociais e de trabalho formam-se neste ambiente, as noções de espaço e tempo são também redefinidas, o acesso quase que ilimitado a informações e a virtualização das relações deixam de ser novidade e passam a integrar o cotidiano. As informações passam a ser socializadas amplamente e superam barreiras geográficas e sociais. Basta, por exemplo, ligar-se a internet para ter acesso a jornais de diversas partes do mundo.

Segundo Dowbor (2001:88) “estávamos acostumados a trabalhar com a visão da combinação simples de fatores: trabalho, terra e capital” e, atualmente, deparamo-nos com “um sistema complexo em que contribuem diretamente para a produtividade social a saúde, a educação, pesquisa fundamental, capacidade de gerar sistemas de difusão tecnológica”.

As mudanças estruturais em curso perpassam não apenas relações de trabalho, sociais e comunicações, mas incluem ainda aspectos essenciais para o desenvolvimento, como a educação. Como já salientava Gomes (1964: 652) “num processo de desenvolvimento, entendido como um fenômeno global, não só econômico e social, mas de âmbito estrutural, implicando profundas transformações socioculturais e até institucionais, a educação é chamada a tarefas de fundamental relevância”.

Segundo Dowbor (1998: 259), "pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento" e as instituições de ensino deixaram de ser somente "lecionadoras" para serem "gestoras do conhecimento". O autor destaca ainda que a centralidade do conhecimento na sociedade atual impõe desafios que não estamos acostumados a enfrentar, pois "trata-se não só de adquirir o conhecimento, mas de assegurar a sua reprodução, circulação, generalização nos diversos setores da sociedade" (Dowbor, 2001: 62).

Para Correia & Pereira (2006:13) o conhecimento e suas implicações são aspectos fundamentais na performance concorrencial e no estímulo às atividades inovativas das economias modernas. Os autores destacam que "na economia baseada no conhecimento, o ser humano é o elemento *pivot*, porque o desempenho das empresas está na sua dependência".

Assim sendo, os ganhos de produtividade já não são baseados primordialmente na força física, tendo em vista que "na nova economia, a produtividade assenta, essencialmente, na intelectualidade do indivíduo, cujo alicerce é o conhecimento tácito, não obstante a importância estratégica que assume o conhecimento explícito" (Correia & Pereira, 2006: 70).

À medida que novas tecnologias e novos arranjos produtivos promovem transformações substanciais na organização das economias em nível mundial, o desenvolvimento se relaciona mais intimamente com a capacidade de obter, compartilhar e aplicar o conhecimento para o trabalho e vida quotidiana (Haddad, Carnoy, Rinaldi & Regel, 1990).

Neste âmbito, as tecnologias da informação e comunicação contribuem significativamente para o processo de globalização (e aumento da concorrência global). Esta situação eleva a pressão competitiva sobre as economias nacionais e torna particularmente importante que elas tenham acesso a uma oferta adequada de mão-de-obra qualificada, a fim de ficar à frente na corrida tecnológica e ter acesso aos benefícios potenciais das novas tecnologias (Fuentes & Ciccone, 2002).

Moore & Kearsley (2012: 313) afirmam que a tecnologia não é o único fator impulsionador de mudanças, visto que a economia também o faz, destacando que "ao mesmo tempo em que tem diminuído o custo de processamento, armazenamento e transmissão de informações por meio eletrônico, o custo da educação e do treino convencionais tem aumentado". Para os autores, isto ocorre devido à necessidade de aprendizagem contínuo em vista da empregabilidade na era da informação e ao envelhecimento da força de trabalho, tendo "resultado em um aumento por novos meios de acesso ao conhecimento".

Esta necessidade e anseio social por novas formas de ensino e aprendizagem vem ao encontro dos pilares essenciais para o desenvolvimento de um país, especialmente a educação.

Para Moore & Kearsley (2012), o acesso às informações e as habilidades em transformar as informações em conhecimento útil converteu-se num dos principais propulsores do desenvolvimento, nas suas dimensões económicas, sociais, individuais e políticas.

Haddad *et. al.* (1990) corroboram essa afirmação, ao destacar que a educação tem sido reconhecida como o eixo central do desenvolvimento económico e social. Mais recentemente, no entanto, tornou-se ainda mais importante para o processo de desenvolvimento com a acelerada mudança tecnológica e as novas organizações de produção a transformar a economia mundial. Para Nascimento (2001: 96), educação e desenvolvimento são temáticas interligadas, pois “são termos concebidos usualmente como distintos, mas sempre apresentados juntos. São, na verdade, dois fenómenos ou processos sociais pensados articuladamente, um remete ao outro sem, no entanto, deixarem de terem as próprias identidades”.

A discussão sobre a relação entre educação e desenvolvimento não é recente e, assim como no caso do desenvolvimento, ganha relevância no período pós Segunda Guerra. Arroteia (2008: 127) salienta que a importância conferida à educação como um fator de crescimento socioeconómico e de desenvolvimento humano está relacionado “com a constatação, no período seguinte ao da Segunda Guerra Mundial, coincidente com a fase de reconstrução económica e social da relação existente entre os níveis de crescimento económico e os investimentos em educação”.

O papel da educação para o desenvolvimento foi pensado, inicialmente, por meio da perspectiva do crescimento económico, ou seja, geralmente relacionado com os aumentos de produtividade e financeiros. Desta orientação, surge a preocupação com o chamado “capital humano” nas organizações de produção, conforme salienta Fuente (2003: 09):

Uma das características distintivas das novas teorias do crescimento desenvolvidas nos últimos quinze anos foi o enriquecimento do conceito relevante de capital. Enquanto os modelos neoclássicos tradicionais se centravam quase exclusivamente na acumulação de capital físico (estruturas e equipamentos), as contribuições mais recentes tem atribuído uma importância crescente a acumulação de capital humano e conhecimentos produtivos, assim como a interação entre estes dois fatores intangíveis.

De acordo com Lordelo *et. al.* (2013: 67) “educar-se implica em acumular capital humano e, conseqüentemente, aumentar a sua produtividade e seus rendimentos”. Assim sendo, a educação pode ser entendida, na perspectiva dos autores, como uma via para o alcance de melhores salários no mercado de trabalho visto que, com um nível educacional mais elevado, os indivíduos tornam-se mais propensos a empreender melhorias relativas aos conhecimentos e habilidades adquiridas e, por consequência, elevam a produtividade, promovendo também melhorias na sociedade.

Desta forma, o investimento em educação tende a ultrapassar os benefícios individuais (Denny, 2003) e a proporcionar melhorias na sociedade como um todo, que usufrui dos produtos e serviços desenvolvidos a partir do aprimoramento de seus conhecimentos. Assim, os ganhos sociais originários da educação podem ser considerados externalidades positivas (Lordelo *et. al.* 2013). Correia & Pereira (2006: 71) destacam também que os “*spillovers* do conhecimento são importantes para a sustentabilidade do crescimento endógeno dadas as externalidades positivas e traduzem-se na promoção e na difusão do conhecimento, com impactos diretos ao nível da produtividade”.

Os *spillovers* do conhecimento apresentam um ponto distintivo caracterizado pelo “derramamento” do conhecimento sobre os indivíduos, organizações e comunidade local, que ocorre “quando a aquisição de conhecimento por um agente económico influencia os resultados de outros, independentemente da sua localização geográfica ou de pertencer ou não à mesma unidade económica de produção ou com ela relacionada” (Correia & Pereira, 2006: 72). Arroteia (2008: 127) corrobora essa orientação ao destacar que “o crescimento económico e o desenvolvimento do ensino andam associados e que este deve traduzir-se, não só no desenvolvimento individual do aluno, mas também no bem-estar económico e político da sociedade”.

Para além da ótica económica, que tradicionalmente permeia os debates sobre a educação e sobre o desenvolvimento, outras questões passaram progressivamente a ter importância, tornando o debate mais complexo e multidimensional.

Sobral (2000) enfatiza que a conceção de educação muda através dos tempos e que sociedade contemporânea, considerada a sociedade do conhecimento, precisa repensar profundamente a educação. Segundo o autor, na década de noventa, ela era pensada como educação para a competitividade, especialmente no nível médio e superior de escolaridade, e como educação para a cidadania social, mais relacionada com o nível fundamental. Entretanto, ele argumenta que, ao pensar a educação por meio de uma única orientação, pode-se incorrer no erro de limitar a sua conceção humanista, e promover as dimensões de cunho utilitarista.

Numa perspectiva semelhante, Dowbor (1996:17) destaca que a educação é, tradicionalmente, um mecanismo de ajustamento dos indivíduos ao mercado de trabalho por meio da disciplina e de conhecimentos tecnicistas, com intuito de fazê-los “vencer na vida”, inserindo-se de forma vantajosa no mundo como existe. Esta inserção vantajosa, por sua vez, asseguraria reconhecimento e remuneração, ou seja, o sucesso”. Entretanto, o autor salienta que este paradigma, que preponderou durante várias décadas, criou condições para o surgimento de

ideias contrárias, orientadas para o fomento da autonomia, da cidadania, da crítica e da criatividade em âmbito das instituições de ensino.

Desta forma, emerge uma visão ampliada da educação que diverge, fundamentalmente, da voltada para a transmissão passiva de informações por parte dos professores e indiferente às subjetividades dos alunos. É nesse âmbito que a educação abre portas para o surgimento de um pensamento holístico, no que se refere à integração de diversas dimensões da identidade dos alunos, que superem a orientação única da formação de mão-de-obra. Portanto, “apela-se à cidadania como uma prioridade educacional [...] o futuro do ser humano não pode ser reduzido a necessidades de foro profissional, ou a ideologias religiosas, políticas e tecnocráticas [...] não sendo adequado existir apenas um modelo de educação e um único modelo de homem” (Cabral, 2010: 23-24).

Segundo Araújo (1992:66-67), a partir do momento em que os indivíduos tomam consciência de um processo de opressão, é iniciado um movimento em procura do “desejo de libertar-se de estruturas sociais que não permitem viver uma vida verdadeiramente humana”, sendo este o passo essencial em direção à consciencialização do homem. Assim sendo, salienta Lima (2005), que a educação pode influenciar aspetos, como, por exemplo, a ampliação da prática democrática e da participação, e ressalta a importância da abordagem dos alunos enquanto cidadãos.

Zuchiwschi (2005) destaca que a educação, nas suas variadas formas, tem o relevante papel de contribuir para a promoção da autoestima e da participação cidadã e solidária dos agentes envolvidos no processo educativo, para além de criar condições favoráveis para que os alunos possam ser protagonistas da sua própria história.

Neste sentido, o processo educacional atua como um meio indispensável para o alcance de outros direitos, pois “a inclusão educacional é condição para a inserção ocupacional de melhor qualidade, acaba por reduzir a desigualdade social e a pobreza, contribuindo para a eliminação de graves obstáculos ao exercício pleno dos Direitos Humanos” (Zuchiwschi, 2005: 144). Com essa orientação, o autor argumenta que a educação aparece como instrumento primordial na concretização dos direitos humanos, uma vez que reforça os direitos civis e políticos e, ao mesmo tempo, proporciona o acesso aos direitos culturais e económicos. Portanto, a educação não é um fim em si mesmo, mas a condição essencial para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento no âmbito comunitário e nacional (Torres, 2003).

De acordo com Dowbor (2009: 27) a essência da educação “não é desenvolver conceitos tradicionais de “educação cívica” com moralismos que cheiram a mofo, mas permitir aos jovens

que tenham acesso aos dados básicos do contexto que regerá as suas vidas”. Para o autor, importa que os indivíduos sejam capazes de compreender e analisar criticamente questões que interferem nas suas vidas e da comunidade à qual pertencem, tais como, o destino do dinheiro público, os indicadores de mortalidade e de poluição. É nesta orientação de educação que se encontra o potencial de contribuir efetivamente para o desenvolvimento.

Como referido, a alçada da educação no processo de desenvolvimento não é uma discussão recente e teve a sua importância, inicialmente, relacionada com os anseios competitivos do mercado e a necessidade de força de trabalho qualificada, e também as noções de desenvolvimento emergiram de uma matriz comum: a lógica económica. Contudo, os avanços teóricos e práticos que envolveram estas temáticas ao longo dos anos permitiram o ganho de novas roupagens e orientações. Ao mesmo tempo que fronteiras do conhecimento foram atravessadas, as imprecisões conceituais ampliaram-se e passaram a abranger diversos significados.

Assim sendo, especificamente sobre o desenvolvimento, (Moreira, 2009:11) afirma tratar-se de “um fenómeno complexo, multidimensional e que não conhece uma definição inequívoca e plenamente esclarecedora”. Segundo o autor, é possível encontrar, de longa data, um grande empenho em estudos capazes de superar a identificação tradicional (nascida no pós-guerra) que o desenvolvimento possui com o crescimento económico. Essa vertente, que considera o desenvolvimento um vetor unicamente económico, está inserida no âmbito do “corpo ideológico da lógica do capital”, que atua como um fator de estímulo à sua acumulação e ampliação (Gómez, 2002:01).

As contribuições de carácter crítico a este conceito começam a surgir de forma incipiente durante as décadas de 1950 e 1960, mas é a partir da década de 1970 que uma ampla variedade de adjetivos é vinculada ao termo “desenvolvimento” (Moreira, 2009).

Esta pesquisa corrobora a ideia Soares (2006:08-09) de que o desenvolvimento “enseja uma trajetória de mudanças não somente conjunturais, mas também estruturais, ou seja, é necessário transformar em longo prazo a educação, os modelos económicos de dependência e melhorar a qualidade de vida das pessoas”. Em outros termos, importa desenvolver uma “condição de equilíbrio social, político, económico e ambiental enraizado na sociedade, de tal maneira que seja capaz de assegurar a continuidade independente das variações contingenciais negativas” (Soares, 2006:09).

Pretende-se, desta forma, uma visão de desenvolvimento que privilegie o ser humano, os interesses coletivos e que seja convergente com a possibilidade de potencialização das

capacidades de todos os indivíduos (Dowbor, 1996). Como afirma Sen (2000), o processo de desenvolvimento implica empoderar as pessoas e aumentar a consciência sobre a sua própria condição, a capacidade de ação efetiva e a sua liberdade substantiva.

Assim sendo, a perspectiva adotada nesta pesquisa entende o desenvolvimento correlacionado a uma perspectiva local e sustentável. Isto porque a visão da sustentabilidade é estreitamente vinculada à satisfação de necessidades tanto das presentes gerações como das gerações futuras (Barbosa, 2013) e o espaço possui uma dimensão multifacetada que abriga as relações sociais e económicas, os arranjos produtivos e a ordem social (Lefèbvre, 1974). São, portanto, dimensões indispensáveis na dinâmica de desenvolvimento.

Tendo em vista as diversas orientações que envolvem o desenvolvimento na sua perspectiva local e sustentável, que serão amplamente exploradas no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, limita-se nesta seção a apresentar a orientação de desenvolvimento local sustentável que embasa o presente estudo.

Ela tem os seus alicerces, especialmente, nos trabalhos de Amaro (2003), Sen (1993, 2000) e Sachs (1993, 2002, 2004) e entende o desenvolvimento local sustentável como uma condição de equilíbrio e sustentabilidade social, política, económica, cultural e ambiental, alcançada em longo prazo, visando a expansão das liberdades individuais, a satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local a partir, essencialmente, das suas capacidades e de seu protagonismo nessa dinâmica.

É a partir desse entendimento que se procura compreender os contributos de uma forma específica de educação, a modalidade a distância, para as dinâmicas de desenvolvimento. Aqui se entende a educação a distância como:

[...] um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos (Aretio, 1994:14).

De acordo com Gadotti (2005) as novas tecnologias da informação e comunicação proporcionaram a criação de novos espaços do conhecimento pois, além do espaço tradicional da escola também os espaços laboral, domiciliar e social se tornaram ambientes nos quais é possível o desenvolvimento do processo educativo. Segundo a autora, cada vez mais as pessoas estudam em lugares distintos, pois podem aceder às informações necessárias para atender às suas demandas de conhecimento por meio da *internet* e de ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesse contexto, Lück (2008: 236) salienta que “o aspeto essencial da EAD não é propriamente a distância, mas o redimensionamento do espaço e do tempo no processo ensino-aprendizagem”. Pois, segundo a autora, por um lado, ela proporciona aos indivíduos de lugares remotos que tenham acesso à educação, visto que não limita geograficamente a atuação das instituições de ensino. Por outro lado, como existe um redimensionamento do tempo, ela pode alcançar também os indivíduos que não conseguem frequentar as instituições de ensino no período tradicional.

Desta forma, a autora destaca que o grande desafio para uma educação de qualidade é assegurar um ambiente que permita a construção efetiva do conhecimento, o que implica a “criação de ambientes e condições necessários e apropriados à modalidade em que a proposta educacional está sendo viabilizada, metodologias cuidadosamente escolhidas e testadas, para que essa interação seja possível e de qualidade” (Lück, 2008: 263-264).

No entanto, ressalta-se que há muito a se explorar sobre os limites e possibilidades da educação a distância e pouco se sabe sobre os seus contributos para o desenvolvimento local sustentável. Perante esta problemática, a presente tese visou responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Quais são os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável?*

1.2 Objetivos e hipóteses

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável, ao nível individual (por meio dos seus alunos) e coletivo (por meio dos polos de ensino/centros locais de aprendizagem).

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar os alunos investigados na Universidade Aberta do Portugal e na Universidade Aberta do Brasil, com relação a faixa etária, sexo, estado civil, experiência no ensino superior antes do curso na Universidade Aberta, ocupação durante o curso, situação profissional e escolaridade dos pais.
- b) Analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na **dimensão pessoal**, ao nível individual, nomeadamente, no que se refere à autoconfiança,

autorrealização, capital social, influência para amigos e familiares, permanência e mobilidade territorial.

- c) Analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na **dimensão económico-laboral**, ao nível individual, nomeadamente no que se refere à relação formação-trabalho, mudanças no enquadramento profissional, empregabilidade, progressão funcional, renda, empreendedorismo e economia solidária.
- d) Analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na **dimensão cultural-informativa**, ao nível individual, nomeadamente no que se refere à valorização da cultura/história local, acessibilidade cultural e acessibilidade informativa.
- e) Analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na **dimensão político-social**, ao nível individual, nomeadamente, no que se refere à reflexividade/autonomia, participação política e participação social.
- f) Analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na **dimensão ecológica-ambiental**, ao nível individual, nomeadamente no que se refere à consciência e atitudes ecológicas.
- g) Analisar os contributos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na **dimensão Universidade-território**, ao nível coletivo, nomeadamente, no que se refere à importância dos centros locais de aprendizagem/polos de ensino para os territórios que os abrigam, acesso à educação, motivações de ingresso no curso, abertura e integração entre centros locais de aprendizagem/polos de ensino e a comunidade local, integração entre centros locais de aprendizagem/polos de ensino e os alunos com a comunidade local, realização de eventos sociais e culturais, perceção dos alunos investigados sobre a atuação dos centros locais de aprendizagem/polos de ensino.
- h) Analisar as convergências e divergências encontradas na pesquisa empírica na Universidade Aberta de Portugal (UAb) e na Universidade Aberta do Brasil (UAB) e verificar até que ponto a relação entre educação a distância e desenvolvimento local sustentável é afetada por realidades diferentes.

1.2.3 Hipótese geral

A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável.

1.2.4 Hipóteses específicas

- a) A educação a distância atende a um público com características diferentes, comparativamente ao ensino presencial.
- b) A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que refere à sua dimensão pessoal.
- c) A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que refere à sua dimensão económico-laboral.
- d) A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que refere à sua dimensão cultural-informativa.
- e) A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que refere à sua dimensão político-social.
- f) A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que refere à sua dimensão ecológico-ambiental.
- g) A educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que refere à sua dimensão Universidade-território.
- h) Os resultados encontrados na pesquisa empírica na Universidade Aberta de Portugal e a Universidade Aberta do Brasil são semelhantes.
- i) A relação entre educação a distância e desenvolvimento local sustentável é afetada por realidades diferentes.

1.3 Justificação

A escolha da temática desta pesquisa passa, inicialmente, por uma motivação pessoal da pesquisadora. O interesse por questões relacionadas a aspetos sociais da gestão e por questões relacionadas com o desenvolvimento surgiram durante a realização do Curso de Bacharelado em Ciências da Administração na Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), que resultou num trabalho de conclusão de curso (monografia) sobre gestão social e voluntariado.

O desejo de continuar no âmbito académico levou à realização do Mestrado em Administração, na mesma Universidade. O interesse pela temática persistiu. Entretanto, foi agregado à curiosidade a respeito de cooperativas sociais originárias dos esforços da sociedade

civil organizada. A conjugação destas duas áreas culminou numa dissertação sobre gestão social e participação nas decisões, por observar casos de cooperativas sociais do estado de Santa Catarina, Brasil. Uma delas era constituída por mulheres de pescadores da região e a outra por deficientes intelectuais adultos.

É durante o período de realização do mestrado que a educação a distância surge efetivamente na vida da pesquisadora. A necessidade de encontrar uma atividade que permitisse, ao mesmo tempo, dedicar-se ao curso e ganhar uma remuneração suficiente para sobreviver durante a época de estudos levou a sua integração no grupo de tutores do Curso de Bacharelado em Administração, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Santa Catarina.

O trabalho de tutor incluía, para além do suporte aos alunos e correção de atividades, a deslocação sazonal aos territórios onde ficam localizados os polos de ensino do curso que, resumidamente, são extensões físicas da Universidade. Estas deslocações consolidavam-se em um dos poucos momentos em que professores e tutores interagiam presencialmente com os alunos e tinham contato com as regiões que os abrigavam.

O âmbito da educação a distância é permeado por desconfianças relacionadas com a sua qualidade e real importância. Questões que inquietavam também a pesquisadora. Todavia, o contato com as comunidades e, especialmente, com os alunos trouxe indagações a respeito destes receios. Primeiramente, o conhecimento de algumas regiões sede dos polos de ensino permitiu perceber a carência de oferta de ensino superior público e gratuito que existia. Em segundo lugar, e de forma mais marcante, percebeu-se como valorizar a oportunidade de realizar um curso superior por parte dos alunos. Entretanto, essas questões não passavam de impressões iniciais da pesquisadora sobre realidades bastante pontuais e restritas.

A possibilidade de realizar um curso de doutoramento em Portugal exigiu a reflexão a respeito de uma problemática coerente para a preparação de um projeto de investigação – condição primordial para a solicitação de uma bolsa de estudos para o governo brasileiro. Este pareceu o momento oportuno para aliar as duas áreas de interesse da pesquisadora: a temática do desenvolvimento e as suas inquietações sobre a educação a distância. Surgiu, então, esta tese de doutoramento.

O passo seguinte consistiu em determinar qual a orientação de desenvolvimento que interessava à pesquisa e como poderia ser analisada a influência da educação a distância nesse processo. Sobre a primeira questão, entendeu-se ser mais adequado analisar o desenvolvimento por meio de uma perspectiva local, uma vez que o impacto mais visível da educação a distância

é o das externalidades geradas nas comunidades que são diretamente afetadas por ela. Optou-se também por excluir as regiões metropolitanas uma vez que, especialmente no Brasil, as oportunidades de estudo estão concentradas nelas. Por outras palavras, parte-se do pressuposto que a educação a distância tem um papel mais relevante em regiões não metropolitanas, dadas as diferenças entre os índices de escolaridade dos grandes centros urbanos e as demais regiões.

A título de esclarecimento, destaca-se que as regiões estudadas em Portugal apresentam, em média, cerca de 7,5% da população com ensino superior, enquanto nas regiões metropolitanas de Lisboa e Porto esse número se eleva para 19,6% e 14,6%, respetivamente (PORDATA, 2015). No Brasil, as regiões estudadas apresentam, em média, cerca de 10,6% da população com ensino superior, enquanto a média das capitais dos estados a que elas pertencem ronda os 20,3% (Atlas, 2015).

Acredita-se que abordar o desenvolvimento a partir de uma ótica unicamente económica é um grande reducionismo. Por isso procurou-se, neste trabalho, abordá-lo de uma maneira mais holística, incorporando dimensões de sustentabilidade que envolvem, para além da questão ambiental, aspetos sociais, culturais, económicos, políticos, entre outros. Essa orientação teórica permitiu que os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável fossem pensados de forma pluridimensional, ao abordar questões tais como renda e inserção profissional, mas também aspetos relacionados com a participação política e autonomia, por exemplo.

A orientação empírica da pesquisa foi considerada numa dimensão comparativa. Assim sendo, procurou-se analisar os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável em regiões não metropolitanas de Brasil e Portugal, o que permitiu observar aspetos contingenciais, ou seja, até que ponto essa relação é afetada por realidades diferentes.

Vale a pena ressaltar que a educação a distância visa, historicamente, atender a um público específico que, por diferentes razões, não pode realizar um curso presencial. Desta forma, ela não concorre, na sua natureza primária, com as instituições de ensino tradicionais, pois deve atuar de forma complementar.

Assim sendo, delimitaram-se duas organizações em virtude da sua importância e similaridade em seus objetivos: a Universidade Aberta de Portugal (identificada no trabalho como UAb/Portugal) e a Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Catarina (identificada como UAB/Brasil), ambas instituições públicas que oferecem cursos na modalidade a distância. Optou-se por analisar, especificamente, o curso de gestão de cada instituição, devido à necessidade de delimitação do campo e dos critérios de comparabilidade.

Além disso, é o curso com o qual a pesquisadora tem maior familiaridade, subsidiando assim uma análise mais apurada.

A abrangência da investigação empírica foi demarcada em dois níveis: em nível individual, por meio dos diplomados em gestão das instituições estudadas, e coletivo, através dos polos de ensino/centros locais de aprendizagem, conforme será explicitado no capítulo sobre as metodologias da pesquisa. Essa delimitação ocorreu devido ao entendimento de serem esses os dois aspectos mais relevantes para a construção de uma “ponte” entre a educação a distância e o desenvolvimento local sustentável, uma vez que os níveis de formação e a sua qualidade interferem nas dinâmicas de uma comunidade e os polos de ensino/centros locais de aprendizagem são a representação física das Universidades nos territórios e, por isso, possuem maior possibilidade de influenciá-los positivamente.

Destaca-se ainda que a importância da temática aqui estudada recai sobre uma multiplicidade de aspectos, que relacionam a educação com fatores essenciais para o desenvolvimento. Neste sentido, diversos autores exploraram essas relações, que são apresentadas detalhadamente nas seções teóricas deste trabalho.

Pode-se citar, como exemplo, os trabalhos sobre a correlação positiva entre os anos de escolaridade e a maior participação em atividades voluntárias (Denny, 2003); a conexão entre educação e participação cívica (Milligan, Moretti & Oreopoulos, 2003; Glaeser, Ponzetto & Shleifer, 2006;); o impacto da educação sobre a participação cívica, que inclui a participação através do voto e suporte para a liberdade de expressão (Dee, 2003); a escolaridade e a qualidade do conhecimento cívico, medido pela frequência de leitura de jornais (Dee, 2003); a educação e a liberdade de expressão (Dee, 2003); a relação entre a escolaridade e a redução do comportamento criminal e da probabilidade de um indivíduo ser preso (Lochner & Moretti, 2004); os efeitos da educação materna para a gravidez (pré-natal, tabagismo, casamento e fertilidade) (Currie & Moretti, 2003).

Há ainda teóricos que sugerem a relação positiva da educação com crescimento económico (Marshall, 1980; Sobral, 2000; Hanushek & Wößmann, 2007); maior acesso a bens e serviços (Gadotti, 2005); empregabilidade (Sachs, 2004; OECD, 2014); cidadania (Demo, 2000; Simionatto e Goin, 2011; Fischman & Haas, 2012); cidadania social (Majó, 2002; Sobral, 2000; Simionatto & Goin, 2011); exercício dos direitos humanos (Sachs, 2004; Zuchiwschi, 2005); emancipação (Demo, 2001; Freire, 1983, 1987); subsídios críticos (Demo, 2001; Simionatto & Goin, 2011); cultura e desenvolvimento local (Sachs, 2004; Silva, Dellagnelo & Rodrigues, 2012); autoestima e participação (Zuchiwschi, 2005).

Estes são apenas alguns exemplos de temáticas abordadas, que não se esgotam nos autores citados. Ao longo deste trabalho encontra-se um debate mais aprofundado sobre essas questões.

Tendo em vista as possibilidades de correlação positiva entre educação e desenvolvimento local sustentável, julgou-se relevante abordar essa temática no âmbito da educação a distância uma vez que, como se verá a seguir, a temática é ainda pouco explorada.

Foi realizada uma pesquisa no repositório *Web of Science*, na qual procurou-se elencar trabalhos que abordassem o tema da educação a distância relacionado com o desenvolvimento local ou sustentável. Desta forma, foram realizadas duas procuras: a primeira utiliza os termos *Distance Education* e *Local Development*; a segunda com os termos *Distance Education* e *Sustainable Development*. Ambos sem a utilização de aspas e com o operador booleano *and*. A busca foi realizada em língua inglesa, tendo em vista que grande parte dos artigos, mesmo que escritos em outra língua, apresentam um resumo (*abstract*) em inglês. Dos resultados encontrados foram retiradas as bases de dados que não interessavam para os propósitos desta pesquisa, tais como os repositórios das áreas médicas. Feito este filtro, os resultados foram exportados para o *software Histcite*, o qual permite a análise dos dados, apresentando todas as informações relativas a eles. Após a leitura de todos os resumos dos artigos remetidos, não foram identificadas pesquisas que abordem a relação entre a educação a distância e o desenvolvimento local sustentável nos termos da presente tese.

Os trabalhos não apresentam uma interface muito próxima com a presente pesquisa. Os que tiveram alguma relação, ainda que não muito relevante, estão apresentados a seguir: a) “*Distance learning as a tool for poverty reduction and economic development: a focus on China and Mexico*”, de Larson & Murray (2008). Este artigo utiliza estudos de caso para analisar a educação a distância nos países em desenvolvimento como uma facilitadora do desenvolvimento económico e da redução da pobreza; b) “*Virtual education in the Universidad Autonoma de Chiapas. a new education model for expanding oportunities in rural municipalities*”, de Jimenez & Mir (2010). Este artigo apresenta o caso da Universidad Autonoma de Chiapas (UNACH) e seu trabalho no sentido de ampliar a oferta de ensino superior em Chiapas, México, por meio da educação a distância, com foco na metodologia utilizada pela instituição, que visa dar apoio ao desenvolvimento local e resolver problemas sociais, económicos e ambientais reais; c) “*Social effects: UAB's reflex on cities and local support centers*”, de Hermenegildo, Vieira, Moraes & Rossato (2012). O objetivo desta pesquisa foi elencar as principais consequências da criação dos Centros de Apoio Local da UAB

nas cidades em que a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e do Instituto Federal de Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) estão situados; d) “*Managing distance education relevant for sustainable development*”, de Kraujutaityte, Peckaitis & Saugeniene (2006). Este artigo apresenta um estudo de caso sobre a escolha de estratégias de gestão e sua eficácia para promover oportunidades de formação ao longo da vida, ao destacar a construção de ferramentas de gestão da educação a distância.

Desta forma, a utilização da ferramenta *Web of Science*, que reúne um conjunto significativo de bases de dados, permitiu verificar a que temática aqui trabalhada não é amplamente explorada e lançar luz sobre a originalidade do presente trabalho.

Outra questão a destacar na justificação deste trabalho é a viabilidade. Ressalta-se que a realização deste trabalho foi possível devido ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição do governo brasileiro. O acesso aos dados foi viabilizado pela reitoria e professores da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Federal de Santa Catarina. E todo suporte académico foi dado pelo Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações do Instituto Superior de Economia e Gestão (Universidade de Lisboa), especialmente com o apoio do professor orientador.

Acredita-se que a presente pesquisa apresenta contributos para o âmbito académico ao explorar uma problemática ainda incipiente, que versa sobre a importante relação entre educação e desenvolvimento. Especialmente, isso resulta de abordar a educação a distância, que ganha crescente relevância na área educacional, mas que ainda carece de apreciações científicas sobre as suas implicações. Desta forma, olhar para este fenómeno por meio dos contributos que ele possa ter para o desenvolvimento local sustentável configura-se como um passo adiante para a sua compreensão.

É nesse sentido que se pretendeu com este trabalho dar uma contribuição para a sociedade, uma vez que se busca analisar os contributos de uma modalidade de educação que tem se apresentado como uma alternativa de escolarização para muitos indivíduos. Portanto, a análise das efetivas possibilidades da modalidade pode levar ao reforço de suas potencialidades e permitir um diagnóstico mais preciso a respeito de suas deficiências, melhorando com isso a qualidade da educação oferecida e, em consequência, proporcionando melhores condições para o desenvolvimento individual e coletivo.

Considerando que as duas organizações estudadas são instituições públicas, e, portanto, a sua sobrevivência financeira depende dos esforços da sociedade civil, acredita-se que este

trabalho tem o seu contributo também para a esfera governamental, ao proporcionar uma análise, ainda que pontual e genérica, do retorno aos investimentos realizados na área.

Para as Universidades estudadas pretendeu-se contribuir com uma melhor compreensão das implicações de seus esforços para a escolarização em nível superior, uma vez que a percepção dos atores principais do processo educacional, os alunos, é imprescindível para a melhoria contínua da oferta pedagógica. É nesse sentido também que se acredita que a presente pesquisa possa contribuir tanto para os ex-alunos como para os atuais e futuros alunos, ao proporcionar uma ferramenta potencialmente capaz de colaborar para a criação de melhores condições de estudo e de ampliar as oportunidades formativas.

A seguir, será apresentada a estrutura do presente trabalho.

1.4 Estrutura do trabalho

O trabalho está estruturado, basicamente, em oito capítulos. O primeiro deles expressa uma contextualização do problema de pesquisa, os objetivos, hipóteses de pesquisa e a justificativa do estudo.

O segundo apresenta a fundamentação teórica do estudo, que aborda a questão do conhecimento e sociedade, especificamente noções conceituais sobre conhecimento e breves apontamentos a respeito da sociedade do conhecimento.

O capítulo seguinte versa sobre a educação a distância e traz apontamentos relativos à sua perspectiva histórica, pedagógica e conceitual, assim como as suas potencialidades e uma apreciação crítica sobre o tema.

O terceiro capítulo apresenta as principais noções de desenvolvimento e uma discussão sobre cidadania e educação, assim como aspetos relacionados ao desenvolvimento local sustentável, nomeadamente, a sua dinâmica local, uma perspectiva conceitual, e questões sobre o desenvolvimento sustentável e as dimensões de sustentabilidade no desenvolvimento local. Em seguida, é realizada uma leitura crítica dos conceitos de desenvolvimento sustentável e local, e, por fim, são debatidas as origens e inter-relações sobre o desenvolvimento e a educação.

O quarto capítulo explicita a metodologia da investigação e apresenta, inicialmente, a sua caracterização, relativamente à revisão de literatura e orientações metodológica. Em seguida, é delineado o universo de estudos, seguido por apontamentos sobre as técnicas de recolha dos dados e o detalhamento das categorias de análise. Por fim, apresenta-se as dificuldades e limitações encontradas na construção do presente trabalho.

O quinto e o sexto capítulo apresentam uma descrição dos dados relativos ao estudo de caso na Universidade Aberta do Brasil e na Universidade Aberta de Portugal, respetivamente.

O sétimo capítulo apresenta uma análise integrada dos dados descritos nos capítulos 5 e 6, com base das dimensões analíticas, onde é dedicada uma seção para cada uma das dimensões de análise: caracterização dos diplomados, dimensão pessoal, económico-laboral, cultural-informativa, político-social, ecológica-ambiental e Universidade-território.

O último capítulo apresenta as considerações finais, nas quais são resgatados os objetivos do estudo e hipóteses, assim como são destacadas as principais conclusões encontradas. Por fim apresentam-se algumas sugestões para pesquisas futuras.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O corpo teórico desenvolvido, em razão dos objetivos do trabalho, compõe-se de uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas, apresentados sequencialmente: i) uma contextualização inicial, que aborda aspectos relacionados com o conhecimento e a sociedade do conhecimento; a temática da educação a distância, no que tange à sua caracterização e história e também a uma perspectiva crítica, que concerne debates sobre a incorporação de tecnologias da informação e comunicação na educação, a educação a distância e mercantilização do ensino e, por fim, questões relacionadas com a autonomia, emancipação e a democratização na educação a distância; ii) o desenvolvimento, numa perspectiva relacionada inicialmente a sua emergência conceitual, ao partir do conceito amplo de desenvolvimento, e particularizando dimensões mais específicas (a dimensão local e a sustentabilidade) e por focar-se nos seus aspectos conceituais e críticas relacionadas a eles; por fim, debatem-se as interfaces entre educação e desenvolvimento.

Capítulo 2 – Conhecimento, Sociedade e Educação a distância

Esse capítulo anseia apresentar um background teórico que circunda a pesquisa aqui realizada, ao debater aspectos considerados essenciais na dinâmica social, na qual o conhecimento é visto como fator relevante nos processos de desenvolvimento. Para tal, apresentam-se inicialmente algumas perspectivas teóricas que pretendem delimitar o que é conhecimento, ainda que esta possibilidade seja permeada por dúvidas quanto à sua efetividade. Em seguida, parte-se para uma discussão sobre a chamada “sociedade do conhecimento”, numa tentativa de elucidar as suas configurações e implicações. Por fim, é apresentada uma perspectiva histórica da modalidade de educação a distância, perpassando as suas diversas configurações ao longo do tempo, assim como serão exploradas as suas nuances conceituais e as suas potencialidades. Logo depois, é lançado um olhar mais crítico sobre aspectos controversos que envolvem a temática, nomeadamente a incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação e a questão da interatividade, a discussão sobre a mercantilização do ensino e, por fim, um debate relacionado com a autonomia, a emancipação e a democratização, em especial, no âmbito da educação a distância.

2.1 Conhecimento e Sociedade

Para fundamentar a pesquisa proposta acredita-se ser fundamental destacar o entendimento do que é o conhecimento. Contudo, tal entendimento não é consensual, sendo abordado mediante diferentes lentes e por inúmeros autores.

Uma primeira distinção importante está relacionada com as diferenças entre dado, informação e conhecimento. Para Davenport & Prusak (1998: 02), os dados podem ser compreendidos como “um conjunto de fatos distintos e objetivos, relativos a eventos”, que não possuem significado inerente, mas que são importantes por compor o insumo do qual se extrai as informações. Os autores destacam que os dados podem ser obtidos por meio de ferramentas eletrônicas, por exemplo, e podem ser quantificados com grande facilidade.

Já a informação é considerada, por Davenport & Prusak (1998), como uma mensagem transmitida, comumente, em forma de textual ou audiovisual. O processo de transformação de um dado em informação passa por um esforço analítico empreendido pela ação humana, que lhes confere importância e um propósito (Nunes, 2013).

Sobre o conhecimento, Davenport & Prusak (1998: 10) destacam que, “ao contrário dos dados e informação, o conhecimento contém discernimento. Ele não apenas pode julgar novas situações e informações à luz do que já é conhecido, mas também pode julgar a si mesmo e se aprimorar em resposta a novas situações e informações”. Para os autores, o conhecimento é dependente de um processo de aprendizagem formal ou informal e também da experiência, pois uma perspectiva histórica dos fenômenos pode ser muito útil para compreendê-los.

Em linhas gerais, define-se o conhecimento na perspectiva de Sveiby (1998), que o entende como uma capacidade tácita dos indivíduos em constante transformação, que se corporifica no conhecimento que pode ser explícito em habilidades, experiências e julgamentos, por exemplo.

No âmbito da educação, o conhecimento é a matéria-prima fundamental. Segundo Pacheco (2010:102), “quando se trata de educação, a gestão do conhecimento torna-se uma função primordial, dadas suas características específicas. Portanto, é necessário o planejamento adequado das atividades para, se não assegurar, pelo menos maximizar o conhecimento”. Para autora, é importante valorizar a consistência de uma proposta pedagógica, mas, também, é necessária a construção de ambientes favoráveis ao fluxo de conhecimento essencial para a aprendizagem.

O conhecimento é considerado um fator principal para a construção efetiva do chamado capital humano, que ganhou grande relevância com a emergência de uma sociedade na qual o

conhecimento se tornou um fator distintivo e determinante para o desenvolvimento económico: “há um consenso crescente de que o capital humano é um importante determinante da produtividade, tanto no nível individual e quanto no nível agregado, e que o seu papel é particularmente crucial na economia baseada no conhecimento de hoje” (Fuente & Ciccone, 2003: 07). Esta perspectiva é corroborada por Sobral (2000: 06) ao afirmar que “a educação é importante para o país enquanto condição de competitividade, no sentido de permitir a entrada no novo paradigma produtivo que é baseado, sobretudo, na dominação do conhecimento”.

A importância do conhecimento na sociedade e na economia atual é latente. De acordo com Carvalho & Goulart (2003), do ponto de vista económico, a informação e o conhecimento são os insumos primordiais para o desenvolvimento na atualidade. Estes autores consideram que a centralidade do conhecimento na sociedade atual pode ser comparada ao papel que tiveram a terra e o capital no desenvolvimento da história económica e argumentam também que, assim como a sociedade agrária e industrial foi desenhada nos moldes do modelo fordista de produção, as relações produtivas e mesmo a organização social da sociedade atual passam a ser coordenadas pela capacidade de se produzir, utilizar e compartilhar conhecimento útil.

Estas mudanças são apresentadas de forma mais detalhada por Crawford (1994), que divide a evolução da sociedade em quatro “eras” - sociedade primitiva; sociedade agrícola; sociedade industrial, e sociedade do conhecimento – a partir de cinco variáveis: 1) tecnologia; 2) economia; 3) sistema social; 4) sistema político, e 5) paradigma; conforme o anexo 2.1.

Segundo o autor na sociedade primitiva a economia era baseada na recolha, caça ou pesca, visto que o mundo era visto em termos unicamente naturais, enquanto que, na sociedade agrícola, o foco é na economia local, centrada na produção e consumo de alimentos, sem atividades de mercado intensivas, sendo o conhecimento limitado a áreas como matemática e astronomia. Já na sociedade industrial, a economia é baseada no mercado nacional, na qual o capital físico é o recurso fundamental. Na sociedade do conhecimento a economia global é integrada e a atividade principal é a provisão de serviços de conhecimento, sendo o principal recurso desta sociedade o capital humano (Crawford, 1994).

No âmbito dessas transformações, Kumar (1997) afirma que a centralidade do conhecimento inicia uma nova era na organização produtiva. O ponto de viragem está concentrado na mudança da fonte essencial de geração de riqueza e dos fatores essenciais de produção, uma vez que o capital e o trabalho - variáveis elementares da sociedade industrial, são progressivamente substituídos pela informação e pelo conhecimento.

Contudo, ressalta o autor, tais transformações não ocorreram isentas de parcialidade, pois foram moldadas conforme interesses sociais, económicos e políticos específicos. Tal como aconteceu com o modelo fordista de produção, que subordinou uma diversidade de organizações produtivas à sua cultura, modelo e, até mesmo, ética de trabalho (Carvalho & Goulart, 2003).

Tendo em vista que as novas tecnologias abrem oportunidades para a reconfiguração das relações de trabalho e dos sistemas de produção em bases sociais, económicas e geográficas distintas, existem possibilidades para a renovação de interesses, surgimento de novos grupos e alterações nas relações de poder de setores que se tornam os novos privilegiados do sistema (Carvalho & Goulart, 2003).

As primeiras abordagens relacionadas a uma sociedade baseada no conhecimento podem ser encontradas nos trabalhos de Alain Touraine (1970), Daniel Bell (1974), Alvin Toffler (1980) e Yoneji Masuda (1980). Kovács & Moniz (2001) destacam que o conceito de sociedade pós-industrial começou a ser utilizado na literatura em meados dos anos 70 e tornou-se conhecido por meio dos trabalhos de Daniel Bell. Os autores destacam que, nessa perspetiva, a sociedade pós-industrial caracterizava-se pelos seguintes aspetos:

- a economia tende a tornar-se produtora de serviços (principalmente saúde, investigação, educação e governo), em vez de produtora de bens;
- os grupos profissionais, cientistas e técnicos tornam-se em grupos-chave da sociedade que formam a nova *intelligentsia*, desempenhando tarefas como planeamento, previsão, investigação e desenvolvimento;
- o conhecimento teórico tem um papel central como fonte de inovação e de formulação política, com o objectivo de exercer controlo sobre as mudanças, fusão entre ciência e novas indústrias, entre ciência e guerra, dependendo cada vez mais os progressos do trabalho teórico, da investigação científica e do investimento em I&D;
- criação de uma tecnologia intelectual para gerir a complexidade organizada (sistemas em grande escala, com um número muito grande de variáveis) cujo instrumento é o computador (Kovács & Moniz, 2001: 12).

Segundo esta conceção, os fatores trabalho e capital tendem a ser suplantados pela informação e pelo conhecimento, que se tornam as variáveis principais da economia (Kovács & Moniz, 2001).

No mesmo período, Alan Touraine apresentou uma orientação bastante diferenciada sobre a sociedade pós-industrial. Para o autor, tal sociedade é programada e voltada para o crescimento económico que resulta, não somente da acumulação de capital, mas também de um conjunto diverso de fatores sociais (Kovács & Moniz, 2001). Para o autor, o crescimento depende mais diretamente do conhecimento, precisamente.

[...] do papel da investigação científica e técnica, da formação profissional, da capacidade de programar a mudança e controlar as relações entre os seus elementos, de gerir organizações, ou de difundir atitudes favoráveis à movimentação e à transformação contínua de todos os fatores de produção, todos os domínios da vida social - a educação, o consumo, a informação - estão cada vez mais profundamente integrados naquilo que podia designar-se, outrora, por forças de produção (Touraine, 1970: 10)

Alvin Toffler, por sua vez, salienta a ascensão de uma “civilização de terceira vaga” (ou “terceira onda”, como é chamada no Brasil), que substitui a civilização industrial (segunda vaga). Nesse contexto, a sociedade industrial, caracterizada pela massificação, passa, progressivamente, a perder o seu caráter de “massa” e adquire formas mais diversificadas na generalidade dos sistemas de vida (Kovács & Moniz, 2001). Segundo Kovács & Moniz (2001), esta transformação deriva dos novos recursos provenientes de uma sociedade baseada na informação e na eletrónica, na qual a agregação de novas formas energéticas, tecnologias e meios de informação modificam a organização e as relações de trabalho.

As ideias de Yoneji Masuda consideram que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) atuam como grandes forças capazes de modelar as relações sociais, económicas e políticas (Kovács & Moniz, 2001). Desta forma, dão origem a uma nova sociedade qualitativamente diferente, a sociedade da informação:

Quando aparece uma inovação tecnológica que produz uma nova época, sucedem-se certas mudanças na sociedade existente, surgindo uma nova sociedade. A máquina de vapor precipitou a revolução industrial, provocando uma série de mudanças que conduziram a um novo sistema político e económico: o sistema capitalista e a democracia parlamentar. A era da informação, resultado da tecnologia computador-comunicações, provocará uma transformação social tão grande, ou inclusivamente maior, como a que teve lugar com a Revolução Industrial (Masuda, 1980: 85).

Kovács & Moniz (2001) apresentam ainda outras perspectivas amplas relacionadas com o papel da informação e do conhecimento na sociedade. Uma dessas orientações é a crítica determinista, baseada em análises marxistas (Braverman (1977), por exemplo). Esta destaca uma única revolução orientada pelos anseios dos detentores de capital, ao julgar que as TICs “servem para garantir e reforçar o domínio do capital sobre a economia e sobre a sociedade em geral. Assim, em vez de uma tendência para a ampliação de oportunidades e dos tempos livres, surge a intensificação da exploração da força do trabalho e uma maior polarização social” (Kovács & Moniz, 2001: 14).

A orientação crítica não determinista também é apresentada e advoga inexistência de uma tendência única ditada pela economia ou pelas tecnologias da informação e comunicação.

Essa perspectiva considera que não estamos numa nova era pois coexistem ruturas, continuidades e diferentes tendências (Kovács & Moniz, 2001).

Por fim, Kovács & Moniz (2001) destacam as abordagens que compreendem a sociedade pós-industrial como uma sociedade do conhecimento, caracterizada essencialmente por sua complexidade, contrastando diretamente com a sociedade industrial, que prezava pela instrumentalização das atividades. Portanto, essa perspectiva traz consigo a tendência de diminuir as atividades laborais rotineiras e compartimentadas e ampliar as atividades intensas em conhecimentos, que demandam autonomia e capacidade de lidar com a complexidade das organizações produtivas e das relações sociais. Neste contexto, os requisitos de qualificação profissional passam a ser determinados pelo conhecimento, no mesmo sentido em que as demandas do mercado consumidor tornam-se mais exigentes e complexas (Kovács & Moniz, 2001).

De acordo com Fuente & Ciccone (2003) existem cada vez menos ocupações que envolvem apenas tarefas físicas mecânicas e uma grande e crescente fração dos postos de trabalho requer conhecimentos e habilidades especializadas. Isto é especialmente válido para os países mais desenvolvidos, mas não necessariamente para os menos desenvolvidos (veja-se a deslocalização das atividades de produção rotineira para países asiáticos, por exemplo). Para os autores, a melhoria e rápida disseminação das tecnologias de informação e comunicação nos últimos anos têm contribuído significativamente para o desenvolvimento da economia baseada no conhecimento e crescente importância do capital humano.

Tendo em vista a centralidade da informação e do conhecimento na sociedade contemporânea é imperativo a sua importância para o desenvolvimento, nos moldes de como é compreendido atualmente. Sendo a educação uma via essencial para a criação, aquisição e compartilhamento de conhecimentos, ela torna-se, potencialmente, um aspeto capaz de contribuir para o desenvolvimento nos diferentes âmbitos. Desta forma, julga-se relevante apresentar aspetos norteadores da compreensão da educação a distância, que serão apresentados na seção a seguir.

2.2 Educação a distância (EaD)

A temática da educação a distância (EaD) não é recente, como pode parecer em uma primeira análise. Os conceitos que envolvem o tema foram sistematizados há cerca de um século e meio e atravessaram, desde então, significativas mudanças no seu formato e alcance (Moore & Kearsley, 2012). Desta forma, o conhecimento da sua evolução histórica é importante para a compreensão das dinâmicas que envolvem a educação a distância atualmente.

A origem da educação a distância está relacionada com cursos de instrução realizados via correios (Moore & Kearsley, 2012). Hermida & Bonfim (2006) assinalam que, no âmbito europeu, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência em Berlim, 1856; e, em 1892, William R Harper, que já experimentara o ensino por correspondência na formação de professores para escolas paroquiais, criou a Divisão de Ensino por Correspondência na Universidade de Chicago, institucionalizando a educação a distância na América do Norte.

De acordo com Sumner (2000: 73) “os primórdios do estudo correspondência dependeu do surgimento dos mesmos fatores que contribuíram para o surgimento da educação de adultos: a alfabetização de adultos, a imprensa, a indústria editorial e a produção em massa [...] e a demanda da Revolução Industrial por uma força de trabalho educada”. Para complementar, aspectos logísticos teriam que proporcionar condições para o funcionamento da educação a distância, especialmente, um serviço postal economicamente viável e confiável e um sistema de transporte eficiente em países grandes e com pouca densidade populacional (Sumner, 2000).

Moore & Kearsley (2012) afirmam que a ideia principal dos cursos por correspondência era usar a tecnologia disponível para proporcionar acesso à educação àqueles que de outro modo não teriam, como é o caso das mulheres, que não podiam frequentar as instituições de ensino tradicionais.

O surgimento de novos recursos de comunicação ampliou as possibilidades da educação a distância. Por meio da transmissão via rádio e televisão foi possível transformar o aspecto inicial da modalidade a distância. A primeira licença para uma emissora de rádio educacional foi concedida para a *University of Salt Lake City*, sediada nos Estados Unidos. Entretanto, fatores como o descrédito do corpo docente perante a iniciativa, motivado também pela tentativa de mercantilizar a educação por meio da veiculação de anúncios de rádio culminaram no insucesso da iniciativa radiofônica na educação a distância (Moore & Kearsley, 2012). Já a incorporação da televisão como recurso educativo teve maior êxito (Simonson, 2006). Segundo

Moore & Kearsley (2012), a televisão educativa teve mais sucesso do que a rádio devido as relevantes contribuições financeiras da Fundação Ford.

A terceira geração está relacionada com as mudanças ocorridas no final da década de 1960, resultantes de diferentes experiências com novas formas de organização das tecnologias de comunicação e dos recursos humanos. Moore & Kearsley (2012) destacam o Projeto AIM da *University of Wisconsin* e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha, que conduziu a novas técnicas e teorias relacionadas à educação ao reunir diferentes tecnologias de comunicação, ao visar oferecer ensino gratuito e de qualidade a custos reduzidos, e um programa educacional capaz de oferecer orientação e apoio aos estudantes, promover discussões em grupos de estudos locais e permitir a utilização dos laboratórios das Universidades durante o período não-letivo.

No período, destaca-se o surgimento da Universidade Aberta da Grã-Bretanha (*Open University*), reconhecida por ampliar o número de alunos no ensino superior mediante uma alta tecnologia educativa (Moore & Kearsley, 2012).

A utilização da teleconferência marcou a quarta geração da EaD. O uso dessa tecnologia foi potencializada com a utilização da fibra ótica, que permitiu a expansão dos sistemas de transmissão de áudio e vídeo e viabilizou a primeira interação em tempo real entre alunos e professores/tutores (Moore & Kearsley, 2012). O aumento das possibilidades de interação entre os atores envolvidos no processo educativo, por meio de comunicação de duas vias (ex: teleconferência), trouxe expectativas quando ao potencial da modalidade a distância em promover uma efetiva ação comunicativa, entretanto, segundo Sumner (2000: 277), “ela desperdiça esse potencial ao concentrar-se na comunicação unidimensional, no conhecimento técnico, no marketing de massa e na independência do aluno”, mantendo o *status quo* das outras gerações.

A quinta geração é baseada nas aulas virtuais suportadas por computador e pela internet, que permitem convergência de diversas medias (texto, áudio, vídeo, etc) numa única plataforma de comunicação (Moore & Kearsley, 2012). Essa nova geração ampliou as possibilidades de estudar-se a distância e permitiu uma maior interação entre atores envolvidos no processo educativo (Simonson, 2006).

As tecnologias educativas utilizadas nas cinco gerações estão presentes na educação a distância atual em diferentes intensidades e alcances (Anderson; Dron, 2011). Podemos encontrar expressões do uso dessas tecnologias educativas, como, por exemplo, nos cursos por correspondência e televisão ainda ofertados em diversas partes do mundo. Destaca-se também

que, mesmo em cursos que utilizam ambientes virtuais de aprendizagem, o uso de materiais impressos é frequente.

Tendo visto a evolução histórica da educação a distância é possível compreender com maior clareza a perspectiva conceitual sobre o tema, que será apresentada a seguir.

2.2.1 Perspetiva conceitual

Com base nas características apresentadas ao longo de diversas gerações, pode-se entender a educação a distância como uma aprendizagem planeada que ocorre normalmente “em um lugar diferente do local de ensino e requer técnicas especiais de criação do curso e de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrónica e de outras tecnologias, assim como disposições organizacionais e administrativas especiais” (Moore & Kearsley, 2012: 02).

Hermida & Bonfim (2006: 168) afirmam que, do ponto de vista etimológico, os termos “teleducção” ou “educação a distância” tem origem no grego *tele* (longe, ao longe) e podem ser conceituados como um “processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Podem envolver atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, ligados ou intermediados através de recursos tecnológicos”.

De forma semelhante, Simonson (2006) apresenta alguns aspetos pontuais que caracterizam a EaD, tais como o fato de ser baseado numa instituição, ao diferenciar-se do autoestudo; a separação espaço/temporal entre os atores envolvidos (alunos, professores, tutores, entre outros); o uso de tecnologias interativas capazes de integrar estudantes, docentes e recursos didáticos; e a partilha de dados, voz e vídeo, consolidadas em experiências de aprendizagem.

A educação a distância é, comumente, confundida com os outros conceitos semelhantes, que envolvem a educação e o uso de tecnologias de comunicação. Um dos equívocos mais comuns é considerar a EaD e o *e-learning* sinónimos. Guri-Rosenblit (2009: 107) destaca que, “muitos decisores políticos, académicos e profissionais do ensino superior tendem a usar os termos “educação à distância” e “*e-learning*” alternadamente como sinónimos, referindo-se ao *e-learning* como uma nova geração do ensino a distância”. Entretanto, ainda que possam trabalhar de forma integrada, os termos possuem significados diferentes, pois a “distância” não é uma característica que define *e-learning*, já que ele não é exclusivamente destinado para alunos localizados separados espacialmente das instituições de ensino. O *e-learning* é

amplamente empregue por estudantes no *campus*, no âmbito das suas atividades académicas e pode ser utilizado como uma ferramenta facilitadora das interações na EaD, mas não deve, portanto, ser considerada a mesma coisa (Guri-Rosenblit, 2005)

Landim (1997) apresenta uma distinção conceitual entre os termos “ensino” e “educação” a distância ao destacar que o primeiro está mais relacionado com as atividades instrumentais, nomeadamente, o treinamento e a instrução; enquanto o segundo está relacionado com o processo educativo de forma mais ampla, ou seja, encara o aluno como um indivíduo complexo e preocupa-se com o seu desenvolvimento crítico e participação no processo de construção do conhecimento. Segundo Moore & Kearsley (2012: 02) a expressão “educação a distância” é frequentemente utilizada quando se pretende focar não somente a aprendizagem, mas incluir também o ensino, pois “aprendizado e ensino não são a mesma coisa. Quando você deseja estudar aprendizado e ensino, precisa usar o termo “educação”, que descreve corretamente uma relação com dois lados”.

A educação a distância está frequentemente relacionada com outras terminologias, entre as quais destaca-se a “Universidade Aberta” ou “aprendizagem aberta”. Essas expressões são utilizadas, principalmente, em países da Europa, e estão relacionadas com a “educação a distância”, no acrônimo “EDA”, que significa “educação a distância e aberta” (Moore & Kearsley, 2012). A ideia é que a educação a distância possa permitir o acesso à aprendizagem e dar maior autonomia ao aluno

A criação de muitas instituições de ensino superior voltadas para a educação a distância (inclusive, muitas das Universidades Abertas existentes) foi justificada por argumentos políticos e económicos. As motivações relacionam-se com aspetos como a necessidade de ampliar a oferta formativa ao nível superior, especialmente, nos grupos desfavorecidos que, por motivos diversos (tais como dificuldades geográficas), não conseguem aceder ao ensino presencial; pessoas com uma vida familiar e profissional mais avançada, ou seja, que encontram dificuldades em conciliar o ensino presencial com as outras esferas da vida; necessidades profissionais de receber formação adicional avançada e contínua, entre outros motivos (Holmberg *apud* Simonson, 2006).

Aretio (1997) corrobora a informação de que a modalidade de ensino a distância difundiu-se amplamente na atualidade, em grande parte, devido à necessidade de atender a um público diferenciado que, por inúmeros motivos, tais como conciliar trabalho, família e estudo, não pode se afastar do seu local de trabalho ou morada para chegar às instituições de ensino. A

estratégia de manutenção dos indivíduos nos seus locais de trabalho e paralelamente oferecer formação continuada aos mesmos tem sido utilizada de modo recorrente nas empresas.

De acordo com Rodriguez & Caro (2002), a educação a distância tenta dar respostas à problemáticas que o ensino tradicional não consegue fazer frente e destacam três aspetos centrais: problemas geográficos, problemas de tempo e problemas de demanda.

Sobre a primeira questão, os autores afirmam que as pessoas que vivem em áreas remotas têm as suas possibilidades de acesso à educação diminuídas e, portanto, “o princípio da igualdade de oportunidades é ferido nesses indivíduos que geralmente vivem em áreas rurais de baixa densidade populacional” (Rodriguez & Caro, 2002: 02).

Da mesma forma, mesmo em cidades densamente povoadas, existem pessoas que desejam continuar a aprender, entretanto o lugar físico onde se encontra a oferta de ensino pode estar a uma distância que demande a utilização de diversos transportes, por exemplo. Deve-se também ter em conta os trabalhadores que precisam mudar para diferentes áreas geográficas, o que os impede de dar continuidade nos seus estudos ou pessoas com deficiência que podem ter problemas de deslocação para o local de ensino (Rodriguez & Caro, 2002).

No que se refere aos problemas relacionados com o tempo, os autores destacam que o ensino tradicional requer um horário que reúna professores e alunos. No entanto, são muitas as pessoas que possuem limitações de horários e quando estas mesmas pessoas dispõem de tempo, é possível que a instituição de ensino não esteja disponível (Rodriguez & Caro, 2002).

Além disso, algumas pessoas só dispõem dos fins de semana e feriados para realizar os seus estudos, outras tem os seus horários condicionados às responsabilidades com os filhos e a com a casa, e dificilmente é possível compatibilizar as necessidades destes estudantes com a disponibilidade das instituições presenciais (Rodriguez & Caro, 2002). A última problemática refere-se a questão da demanda. Segundo Rodriguez & Caro (2002) em regiões onde demanda local não justifica o investimento é difícil ofertar cursos de formação, mesmo que exista uma grande necessidade em termos de formação.

Nesse sentido, Aretio (1997) destaca que as principais características dos estudantes a distância são a heterogeneidade da faixa etária, competências e localização geográfica, inseridos no mercado de trabalho, estudo como atividade secundária, estudos realizados em casa ou no trabalho, aprendizagem independente, menor interação social e o currículo é determinado pelo estudante.

Adicionalmente, destaca-se a afirmação de Belloni (2006:04) de que a educação a distância tende a tornar-se progressivamente “um elemento regular dos sistemas educativos

necessário, não apenas para atender a demanda e/ou grupos específicos, mas também para assumir funções de crescente importância, especialmente, no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta”.

Ao ter em conta estes aspetos, a seção a seguir destaca algumas potencialidades destacadas pela literatura sobre educação a distância.

2.2.2 Potencialidades da educação a distância

Segundo Pacheco (2010) verificam-se as vantagens oferecidas pela utilização da educação a distância na sociedade, no mercado e no Estado. Para os alunos, a autora destaca a flexibilidade de horários, a não necessidade de deslocamentos diários e a facilidade de adequação à rotina familiar e de trabalho. Para as empresas, a EaD pode servir como uma ferramenta de treino e formação continuada dos seus trabalhadores, com a possibilidade de economia de tempo e dinheiro (destaca-se, todavia, que nesse caso a empresa “transfere” o custo de tempo para o trabalhador, fato que, por isso só, merece uma reflexão, inclusive sobre a natureza e limites da “flexibilidade” oferecida pelo EaD). Já para os governos, a modalidade a distância pode contribuir para ampliar o alcance geográfico da educação, uma vez que ela não implica que atores envolvidos compartilhem do mesmo espaço e tempo (Pacheco, 2010).

Conforme já mencionado, para Rodriguez & Caro (2002: 03), a educação a distância aparece como solução para superar as barreiras geográficas “já que não é preciso ir a nenhum lugar”; os problemas de tempo, “já que permite combinar o estudo com o trabalho e as responsabilidades familiares ao permitir ao aluno escolher seus próprios horários”, e; problemas de demanda, “uma vez que se pode compartilhar um mesmo programa formativo com pessoas que compartilham interesses, mas que são de diferentes áreas geográficas, além de que estes têm uma maior gama de ofertas de formação”. Os autores argumentam também que a interação das tecnologias da informação na educação permite flexibilizar os modelos de aprendizagem e os processos de ensino, pois facilita o acesso a diferentes recursos didáticos e delega aos estudantes a determinação do próprio ritmo de trabalho (Rodriguez & Caro, 2002).

Tal afirmação está de acordo com Nunes (2009), que argumenta que a educação a distância apresenta grande potencial para a democratização do ensino, pois atinge regiões de difícil acesso, o que possibilita a aprendizagem em locais periféricos e confere ainda uma forma alternativa de estudo para pessoas que não têm condições de se adaptar ao ensino presencial. Isto porque as tecnologias atuais proporcionam à educação a distância o alcance de limites

geográficos cada vez mais longínquos e um grande aumento do número de alunos. Aliado a essa ideia está o atributo “democratizante” que a EaD traria consigo.

Formiga (2009: 39) salienta que a educação a distância está intimamente relacionada com as tecnologias da informação e comunicação e se constitui como um setor com grande dinamicidade “que transforma, moderniza e faz caducar termos técnicos e expressões linguísticas em velocidade alucinante”. Além disso, o autor destaca que “a sociedade da informação e do conhecimento se reflete na EaD pela apropriação célebre dos conceitos e inovações, que moldam a media e refletem-se na própria EaD”.

Entre as tecnologias da informação e comunicação utilizadas por organizações que oferecem cursos na modalidade a distância utilizando o recurso da *web*, destaca-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que se destina a dar suporte às atividades de ensino e aprendizagem mediadas por TICs. Segundo Almeida (2001:331) esses sistemas permitem “integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos”. Para o autor, os recursos disponíveis nos ambientes virtuais proporcionam condições para as trocas individuais e também coletivas, por meio da criação de grupos, nos quais é possível compartilhar conhecimentos e experiências num processo de construção do conhecimento.

A respeito dessa dinâmica entre as tecnologias e os alunos, Litto (2009) destaca que, no passado, as instituições determinavam as tecnologias que os alunos usavam no processo de aprendizagem. Atualmente, elas procuram adaptar-se e harmonizar-se com as atividades tecnológicas que já são familiares aos alunos. Esse processo de adequação à realidade dos discentes apresenta potencial para a facilitação do intercâmbio dos alunos com os ambientes virtuais de aprendizagem e com o conteúdo e ferramentas disponíveis, ao apresentar uma interface mais familiar. Isto ocorre, pois, a tecnologia, ainda que tenha o intuito de facilitar, torna-se, por vezes, uma barreira para aqueles que não tem conhecimento prévio sobre o seu funcionamento.

Ferreira (2000) destaca que a partir de um ponto de vista pedagógico, a educação a distância deve ser encarada como um instrumento de qualificação que traz consigo uma relevante contribuição para o sistema educacional e para o processo pedagógico. Segundo o autor, para confirmar esta afirmação, é importante analisar o potencial da EaD para a formação contínua de profissionais da educação e de outras áreas.

Elucidadas algumas questões relativas às vantagens e potencialidades da educação a distância, julga-se pertinente apresentar o contraponto (não necessariamente excludente) a esta visão, que apresenta, fundamentalmente, um olhar crítico sobre o tema.

2.2.3 Perspetiva crítica

A educação a distância (EaD) apresenta-se, desde as suas origens, como um assunto bastante controverso e polémico. De acordo com Pucci (2010), este fato é potenciado devido ao crescente desenvolvimento e utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação, e com o interesse governamental nessa nova modalidade de educação, nos inícios do século XXI.

Até mesmo a sua definição encontra nuances que variam em cada autor. Os limites e as possibilidades da educação a distância são o pano de fundo para debates mais específicos sobre a modalidade, especialmente, com a configuração que assume atualmente, na qual as tecnologias da informação e da comunicação possuem um papel determinante no desenho educacional. A incorporação de tecnologias no âmbito educacional é uma das questões controversas que afeta a EaD diretamente devido a uso extensivo que faz delas. Discutem-se, nesse campo, as dinâmicas de interação que um processo educativo mediado por tecnologias pode proporcionar e a influência que pode ter na formação dos alunos.

A discussão sobre a alçada da educação a distância põe em causa também as suas possibilidades de contribuir para a autonomia e emancipação dos alunos, assim como questiona o seu potencial para democratização do acesso à educação. Isto porque esta modalidade também enfrenta os dilemas da mercantilização da educação, que subordina os interesses educacionais à lógica de mercado.

Vale ressaltar que o intuito da discussão que se apresenta nessa seção não se limita a apresentar as “desvantagens” da educação a distância mas enseja, fundamentalmente, através de uma perspetiva crítica, desnudar contradições com o objetivo de enriquecer o debate sobre o assunto e avançar no sentido da reflexão de aspetos controversos. Essa preocupação origina-se, especialmente, da escassez teórica com relação às abordagens críticas na análise da educação a distância. Segundo Birochi (2011: 02) “tentativas de localizar abordagens teóricas críticas para a EaD resultam frustrantes. A literatura tem revelado ausência quase total de investigações que contemplem abordagens alternativas às dominantes e que possibilitassem, por exemplo, revisar criticamente os interesses subjacentes a essas práticas”.

Lück (2008: 259) destaca que muitas críticas formuladas em relação a educação a distância são “embebidas em posições político-ideológicas, visões de mundo e princípios de quem as formula”, tendo em vista que o uso das tecnologias na educação possui implicações diversas, “que vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical, passando por posturas identificadas com uma apropriação crítica em situações de aprendizagem”.

Importa ressaltar também que as problemáticas aqui trabalhadas não são exclusivas da modalidade a distância, pois circundam a educação em geral. Nesta discussão, a temática que envolve a incorporação das tecnologias de informação e de comunicação é tratada com ênfase mais direta na educação a distância, tendo em vista que as suas implicações são estreitamente relacionadas com esta modalidade. As demais problemáticas a permeiam de maneira menos exclusiva, partindo de uma perspectiva mais generalizada da educação para as específicas da modalidade a distância.

Ressalta-se ainda que a maioria dos contributos resgatados nesta discussão são provenientes de esforços de teóricos críticos e que há ainda muito a ser explorado com relação à dimensão empírica que circunda as questões aqui abordadas.

2.2.3.1 A incorporação de tecnologias da informação e da comunicação e a problemática da interação

A relação entre educação distância e as tecnologias da informação e da comunicação é uma das dimensões que suscita debates. Para Lapa (2005) existem diversos aspetos a serem considerados sobre a apropriação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. A autora destaca que não ser:

(...) suficiente optar por uma apologia da técnica, que adota os novos aparatos tecnológicos sem critérios e objetivos específicos, o que tem colaborado efetivamente para reafirmar a instrumentalização dos processos educativos, como também de nada adianta uma resistência à adoção das TICs na educação, porque esta não apresenta alternativa (Lapa, 2005:114).

As tecnologias da informação e comunicação, segundo Gonzalvo (2014), não são capazes de promover transformações paradigmáticas na educação, mas podem suportar estratégias nesse sentido. Martinez, Montero, Pedrosa & Martin (2000) corroboram essa afirmação ao destacarem que o impacto dessas ferramentas é relativo à forma com que são empregues. Ou seja, a maneira como as TICs serão utilizadas é que será determinante para a realização de transformações efetivas e benéficas para o processo educativo.

Segundo Nitzke & Franco (2002:01), diversos teóricos assinalam que a incorporação de novas tecnologias é a “panaceia para todos os males da educação”. Entretanto, para os autores, o grande erro incorrido está na transposição acrítica dos modelos tradicionais de educação para o ambiente tecnológico, “mantendo um modelo pouco flexível e de transmissão, que trata os alunos de forma uniforme e tendo o professor como fonte única do saber”.

Essa configuração desponta para o que Peixoto & Carvalho (2013: 02) chamam de “tecnologização da experiência educativa”, na qual a tecnologia protagoniza o processo e expõe “a interferência de motivações de ordem industrial e social, subjacentes aos discursos de modernização que condicionam os usos educativos das tecnologias da informação e da comunicação”.

Portanto, o *ethos* empresarial é frequentemente incorporado em âmbito escolar, contrapondo a natureza destas organizações ao desprezar as suas especificidades (Silva, 2014). Segundo Alcadipani (2011: 348) “o problema da inserção da lógica gerencial no meio educacional é que ela passa a impor um “*ethos*” corporativo para um tipo de atividade que pouco ou nada tem a ver com o mundo das empresas”.

Neste cenário, a utilização de novas tecnologias no ambiente escolar está no centro de uma discussão sobre as possibilidades de interação entre os atores na educação a distância, especialmente por esta precisar de suportes tecnológicos que a viabilizem (Lück, 2008).

Wagner (1994) apresenta a interação na EaD como um conjunto de eventos recíprocos os quais necessitam de, no mínimo, dois objetos e duas ações que, ao influenciarem-se mutuamente (objetos e eventos) permitem que a interação ocorra. Esta definição abrange as variadas possibilidades de interações existentes quando se fala em EaD, pois nela estão contidos os atores que participam de sua dinâmica - alunos-alunos; alunos-professores; alunos-tutores; alunos-conteúdos; entre outros - e as inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas.

Chao, Hwu & Chang (2011) argumentam que a interação, enquanto um processo social, é determinante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois o conhecimento não se restringe ao nível individual, sendo construído também alguma relação entre os participantes.

Para Frei Betto (2003: 107), a educação tem que ser interativa, pois ela pressupõe, efetivamente, ação. O autor ressalta que a interatividade não se resume na relação entre educador e educando. Ela ocorre também “na relação deles com a comunidade em que estão inseridos, com o corpo de funcionários existente na instituição, com as famílias dos educandos, ou seja, a educação se dá dentro de um contexto”.

Enquanto alguns autores consideram que a interação pode ocorrer por meio da mediação tecnológica, outros, tais como Silva (2014: 43), crêem que as interações estabelecidas por meio de aparatos tecnológicos não proporcionam uma real comunicação, pois privam os alunos de estabelecerem vínculos e dificultam o processo educativo. Esta perspectiva tem em vista que, mediante a associação e contraste frente a um objeto de aprendizagem, é possível que os alunos criem uma identificação e sejam capazes de usufruir dessa interação de modo a superar a mera reprodução do conhecimento (Silva, 2014).

Na educação a distância, a carência de encontros presenciais é um aspecto que suscita debates dessa natureza, especialmente, para aqueles que acreditam que a interação física entre os professores e alunos é imprescindível para o sucesso da aprendizagem (Lück, 2008). Sobre esse assunto, Patto (2013: 303) é bastante enfático ao questionar a existência efetiva de um professor e aluno na educação a distância.

A partir de um exame da natureza das atividades previstas em cursos a distância, questiona-se a própria existência de um professor e de um aluno nessa modalidade de ensino, bem como de uma relação entre eles que garanta a formação ético-política de um educando atento às relações de poder presentes nas instituições sociais, no conhecimento científico e no exercício profissional.

De acordo com Lück (2008) alguns teóricos argumentam que, na educação a distância, o professor tem o seu papel diminuído e é desvalorizado, sendo o trabalho docente remetido à precarização, assim como existe também desumanização da educação e subjugação aos interesses de ordem econômica. No entanto, o próprio autor rebate tais críticas ao afirmar ser possível, mesmo com uma produção científica incipiente, atestar que a educação a distância “potencializa e amplia as possibilidades de interação, qualifica o papel do professor [...] quando se pretende oferecer uma proposta de formação de qualidade, incluindo profissionais de diferentes áreas e as tecnologias disponíveis” (Lück, 2008: 261).

Franco (2003) também apresenta um contraponto a essa crítica ao declarar que ela não é uma especificidade do modelo a distância, pois afeta a educação em geral. Para o autor, o cerne da interação é a capacidade e a possibilidade de problematização e discussão sobre um determinado assunto, potencializada em ambientes coletivos. Nesta visão, a modalidade de ensino adotada não é fator determinante, pois a ênfase está na metodologia que orienta o processo educativo.

Por seu turno, Sumner (2000) contempla o potencial comunicativo e interativo das novas tecnologias de forma cautelosa. Essa autora advoga em torno de uma divisão tecnológica para a comunicação na modalidade a distância: a) a comunicação unidirecional (cartas, rádio, televisão), que se ocupa da transmissão de informação e, por isso, pouco se assemelha da

perspetiva habermasiana de comunicação efetiva, e; b) a comunicação bidirecional (teleconferências, tutoria via telefone), que apresenta potencial para amparar uma ação comunicativa, porém sem garantir, por si só, que ela se realize efetivamente. A autora destaca ainda que:

Com o crescimento de novas tecnologias, as oportunidades para ação comunicativa através de uma comunicação bidirecional aumentaram, mas eram muitas vezes desperdiçadas ao enfatizar a quantidade e a uniformidade da produção sobre a qualidade da experiência de aprendizagem, especialmente a interação do grupo e aprendizagem social (Sumner, 2000: 276).

Sobre esse assunto, Lapa (2005: 124) argumenta, ao ter como base a teoria crítica habermasiana, que “mesmo com a evolução das tecnologias de informação e comunicação, que agora podem suportar formas mais interativas de comunicação (bidirecionais), as opções educativas têm sido, de longe, por uma educação que aliena”.

A perspectiva que vê nas tecnologias de comunicação interativa com potencial para promover a reflexão crítica é compartilhada por Birochi (2011). Porém, este também pactua com a cautela que a sua incorporação demanda: “a incorporação irrefletida das novas TICs, sem uma revisão crítica dos modelos anteriores e atuais de educação, resulta na reprodução de práticas antigas que reforçam a atitude passiva dos estudantes” (Birochi (2011:63).

O autor ressalva ainda que não há garantias que a expansão da educação a distância, mediante a adoção extensiva de tecnologias, progrida para uma aprendizagem transformadora, uma vez que a influência da lógica industrial nestas dinâmicas é bastante presente. Por isso, ele adverte que as perspectivas teóricas que concernem a temática contemporânea da modalidade a distância devem ter em conta o contexto social e económicos do século XX (intensificação tecnológica, massificação da produção, racionalização e padronização dos processos organizacionais e produtivos, economia de escala, entre outros), pois ele permeia o âmbito educacional e determina as suas configurações (Birochi, 2011).

Tal influência da configuração industrial na educação suscita discussões sobre a inclusão da educação no âmbito de mercado, o que será discutido a seguir.

2.2.3.2 Educação a distância e mercantilização do ensino

De acordo com Alcadipani (2011: 345), “o gerencialismo não ficou circunscrito ao mundo empresarial e corporativo tradicional. Ele e seus modelos estão invadindo inúmeras esferas de nossa vida cotidiana”, pois, atualmente, organizações como Universidades são regidas por normas e ditames da gestão de empresas tradicionais. No caso da educação a distância, a adoção da lógica de mercado e a consequente mercantilização da educação

emergem como uma problemática, mas que também não se limitam a ela, pois abrangem a educação em geral.

Silva & Urbaneski (2012) argumentam que o ato de educar, voltado para a racionalização das dinâmicas educativas, tornou-se fundamental para o Estado e para o mercado. Isso ocorre porque o primeiro precisa de um direito e de uma burocracia montada em moldes racionais. No caso do segundo, as organizações necessitam de mão-de-obra qualificada para atender as suas necessidades norteadas para a maximização do retorno sobre os investimentos. Em ambos os casos, interessa a educação enquanto engrenagem de manutenção do sistema vigente e não como propulsora de sua transformação.

Sobre esse assunto, Melo Júnior (2010) afirma que, com o capitalismo e sua consequente burocratização, a educação adquire um relevante papel na formação dos quadros técnicos, destinado ao exercício único das funções que lhe são designadas. Assim sendo, a educação formal passa a ser, para além de uma via de aquisição de competências técnicas, um fator de segregação hierárquica no cerne das organizações públicas e privadas.

É neste sentido que Carvalho & Goulart (2003) atentam para a incorporação progressiva da lógica de mercado em âmbito educacional nas últimas décadas, que conferiu à educação a condição de mercadoria. Segundo Harvey (2000:122), este fato implica diretamente na transição vivida pelas Universidades que passaram de “guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados de conhecimento a soldo do capital corporativo”.

Com a crescente transformação das Universidades em organizações comerciais, a educação se tornou um grande mercado. Em consequência, a sua lógica passa a ser subordinada ao capital, para o qual a cultura e os interesses locais só interessam enquanto potencial económico (Lück, 2008).

Nesse âmbito, de acordo com Kovach & Montgomery (2010), a mercantilização instituições universitárias e a constante preocupação com a diminuição de custo e com os ganhos em escala promoveram a educação a distância como uma alternativa para incrementar a eficiência instrumental. Consequentemente, esta passou a ser acusada de ter se deixado apropriar pela cultura corporativa.

Assim sendo, a generalização da abordagem mercadológica da educação tem sido vista como altamente problemática por educadores com uma vertente mais crítica, que ensejam por uma aproximação baseada na cidadania (Kovach & Montgomery, 2010). Para Alcadipani (2011: 347), “o problema do aluno-cliente é que a lógica do ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica do consumo-satisfação que, muitas vezes, destoa da formação de um sujeito

reflexivo e maduro”. A consequência mais típica desse fato, segundo o autor, “é o estabelecimento dos “pactos de mediocridade” em que o aluno finge que aprende e o professor que ensina”.

Nesse cenário, a educação passa a reproduzir uma lógica que valoriza a instrumentalização das ações e a manutenção da subordinação dos indivíduos aos imperativos de mercado. De acordo com Melo Júnior (2010) a educação é o meio mais efetivo para garantir que o dominado concorde pacificamente com a sua condição e submeta-se cordialmente (o “homem cordial” nas palavras de Buarque de Holanda (1936)) ao domínio burocrático. Nesse âmbito, Sumner (2000) afirma que a educação a distância, quando analisada por meio de uma lente crítica, tem o histórico de servir o sistema em detrimento ao mundo da vida.

Antes de avançar nessa discussão, julga-se importante fazer aqui uma adenda, para esclarecer as diferenças entre esses dois termos. Segundo Habermas (1990) a racionalidade pode ser distinguida por dois tipos, a racionalidade comunicativa e a instrumental. A ação instrumental, organiza meios, adequados ou não, “segundo critérios de um controle eficiente da realidade, a ação estratégica depende apenas de uma valoração correta de possíveis alternativas de comportamento, que só pode obter-se de uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas” (Habermas, 1993: 57). Essa racionalidade integra, o que Habermas (1993) chama de *sistema*.

Já a racionalidade comunicativa resulta de uma ação preocupada com o processo (os meios) e com a procura do entendimento baseado em processos deliberativos, de respeito mútuo e de compreensão (Habermas, 1993). Esta orientação entende a cidadania deliberativa como forma de consenso válido, uma vez que “vai significar que a legitimidade das decisões deve ter origem em espaços de discussão orientados pelos princípios de inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum” (Tenório, 2008: 148). Nestes espaços deve haver a articulação dos diversos atores sociais, que vocalizam as suas pretensões com o propósito de planejar, executar e avaliar políticas públicas ou decisões de produção. A racionalidade comunicativa encontra a sua expressão, de acordo com Habermas (1993), no *mundo da vida*, que se materializa no quotidiano e onde se reproduz a cultura, a integração social e os processos de socialização.

Sobre esses aspetos, Lapa (2005: 124) delineia dois cenários possíveis para a educação a distância: a) o primeiro, no qual a EaD “está voltada para o mundo da vida e o fortalecimento da ação comunicativa e, em decorrência, do poder comunicativo e de esferas políticas públicas de expressão de demandas sociais das “periferias” do sistema político”; b) o segundo, no qual

e EaD “não tem nenhum compromisso, seguindo uma lógica instrumental e voltada para os sistemas, e procura, tendencialmente, “colonizar” o mundo da vida”.

Desta prospecção, a autora conclui que a educação a distância apresenta potencial para seguir qualquer um desses caminhos: pode ser utilizada para legitimar o sistema, por meio da colonização do mundo da vida; assim como pode ser o lugar da expressão de esferas públicas, por meio de uma ação comunicativa nas suas redes. Portanto, “a opção não passa por requisitos tecnológicos, e sim por uma questão de opção política dada em outro nível” (Lapa, 2005: 124).

Ainda que Sumner (2000) ateste que a maioria das formas de educação a distância tem, historicamente, servido ao sistema, a autora assume um certo potencial de algumas ferramentas utilizadas na modalidade (tal como as conferências via computador) para promover a interação necessária a ação comunicativa, mesmo que não a garanta por si. Destaca ainda que essa problemática não é exclusiva da EaD:

A história da educação a distância não é uma exceção na história da educação em geral. Dividida entre as reivindicações do mundo da vida e as demandas do sistema, tem, no seu conjunto, sucumbido às demandas do sistema, impedindo a interatividade que fundamenta a ação comunicativa (Sumner, 2000: 273).

Para Lapa (2007), o arcabouço teórico que orienta grande parte das práticas na modalidade a distância tem um cunho individualista, proveniente do behaviorismo, cognitivismo ou psicologia humana (como foi elucidado na seção anterior ao se destacarem as gerações de pedagogias em EaD). Em contraponto, a autora acredita que a pedagogia crítica pode oferecer um viés mais condizente com o mundo da vida, pois defende o protagonismo do aluno nas dinâmicas educacionais ao mesmo tempo em que afasta resquícios positivistas que compreendem essa orientação como justificativa para a autoaprendizagem individualista.

Neste sentido, a pedagogia crítica releva:

[...] o contexto social da prática da aprendizagem como um processo ininterrupto de troca e interação, diferentemente das outras abordagens que valorizam mais as capacidades cognitivas para aquisição de conhecimento, a preparação adequada do ambiente de aprendizagem, os interesses individuais de cada um, como se o indivíduo pudesse aprender sozinho (Lapa, 2007:119).

Ao ter em linha de conta esta orientação, julga-se relevante abordar problemáticas comuns à perspectiva crítica da educação, preocupada com questões relacionadas com a autonomia, emancipação dos sujeitos e a democratização do ensino.

2.2.3.3 A autonomia, a emancipação e a democratização na Educação a distância

Para a compreensão da dimensão crítica que envolve a educação a distância é imprescindível destacar as ideias de um dos expoentes da pedagogia crítica, Paulo Freire (1987), ao defender que os indivíduos possuem uma “vocação ontológica” de ser sujeito, agindo sobre o mundo e transformando-o. Para o autor, todas as pessoas apresentam potencial para olhar de forma crítica para o mundo que as rodeiam, e podem, quando instrumentalizadas de forma adequada, compreender, progressivamente, a realidade pessoal e social e as suas contradições, tornando-se consciente da sua própria percepção dessa realidade para lidar criticamente com ela.

O pensamento de Freire (1987) destaca que a educação tem o dever de tornar o aluno criticamente consciente da sua falsa consciência e da sua condição social. Para tal, ele deve ser orientado a refletir sobre si mesmo e sobre o seu contorno sociocultural pois, ao tomar ciência da sua condição, poderá rejeitar muitos dos “mitos” criados pela elite dominante, que o inibem de construir uma percepção clara da sua realidade social.

Desta forma, segundo Birochi (2011), o constante processo de reflexão, que procura romper com a ideologia dominante, conduz a um caminho de consciencialização que leva os indivíduos a agir sobre o mundo, com o intuito de construir uma sociedade melhor e mais justa. É mediante o processo dialético de reflexão e ação que os indivíduos se tornam conscientes da realidade e podem superar a opressão que os cerca. Tal combinação entre ação e reflexão é chamada por Freire de práxis.

De acordo com essa perspectiva, a educação deve orientar-se no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento do indivíduo, conforme destaca Adorno (1995: 143), ao salientar que a concepção da educação deve partir da produção de uma consciência verdadeira:

[...] tal preceito é uma questão política que deve ser encarada na real efetivação da democracia, que se concretiza de fato em uma configuração social com pessoas emancipadas. Sinaliza, no entanto, o reconhecimento da dificuldade da emancipação se efetivar nos tempos atuais, destacando duas problemáticas, a saber: “a própria organização do mundo” e “o problema da adaptação”.

Para Birochi (2011:87), a educação mediada por tecnologias pode ser um instrumento valioso para a emancipação social dos segmentos menos privilegiados da sociedade, porém questiona o tipo de educação que realmente tem esse potencial:

[...]da mesma forma que não é suficiente o fornecimento de acesso tecnológico para os grupos pobres e excluídos, não basta, também, imaginar que todo e qualquer modelo de EaD poderá amenizar as desigualdades sociais, que estão imersas nas

estruturas hegemônicas de dominação, pois os modelos correntes de EaD, sobretudo, estão baseados nos tradicionais paradigmas de educação “industrializada”, em que predominam os processos massificados de produção.

Num estudo conduzido por Gigler (2006) procurou-se compreender se o acesso à informação e ao conhecimento mediado pelas tecnologias da informação e comunicação apresentavam potencial para ampliar as capacidades individuais e coletivas de grupos marginalizados, com base no referencial teórico de Amartya Sen. Os resultados desta pesquisa demonstraram que a expansão das capacidades individuais em relação às tecnologias da informação e comunicação proporcionou aos indivíduos estarem aptos a aumentar o controle sobre as suas escolhas pessoais.

Neste contexto, o uso da tecnologia pode ser entendido como uma etapa do processo de emancipação social (Gigler, 2006; Birochi, 2011). Entretanto, é importante atentar para o fato de que o acesso social à tecnologia não é igualitário e está restrito a uma parcela privilegiada da população.

Selwyn (2008) ressalva que, independentemente do potencial das tecnologias, as questões relacionadas ao aumento da emancipação, inclusão e participação política proporcionada pelas tecnologias da informação e comunicação não predominam na orientação comercial do uso da tecnologia. Esta é a perspectiva na qual a maior parte dos indivíduos está submetida, tendo em vista que as preocupações são voltadas para questões de mercado:

Embora o potencial tecnológico para a inclusão social e a emancipação exista de fato, os analistas costumam demorar a aceitar que os usos reais que as pessoas fazem das TIC são profundamente moldados e delimitados por construções empresariais e comerciais nem sempre preocupadas com o social (Selwyn, 2008: 832).

Para Lapa (2007: 115) a questão mais complexa, para além de contrapor ou incorporar as tecnologias de informação e comunicação na educação, reside na real possibilidade de efetivação de uma formação crítica, “por meio daquelas tecnologias que até agora serviram mais para aprofundar a alienação do que para apoiar a emancipação”.

De acordo com Patto (2013:311), a educação com vista à emancipação não se resume ao:

[...] planeamento técnico que perde de vista os fins e faz dos meios fins em si mesmos; não é ordenamento cuidadoso e formalizado de passos previamente definidos em guias curriculares, procedimento que bloqueia o pensamento autónomo; não é imposição de uma visão de mundo constituída de conhecimento morto para ser memorizado; não é avaliação do êxito da aprendizagem pela repetição pelo aluno do que o professor ou o livro disseram, palavra por palavra; não é oferta de conhecimentos técnicos para uma futura inserção no mercado de trabalho; não é imposição de valores, muito menos educação moral e cívica; não é produção de conformismo; não é educar para o individualismo ou para a massificação; não é educar

para a competição e para a frieza; não é controlar o aprendiz tendo em vista adaptá-lo ao existente.

Com vista a essa configuração, a autora salienta que a educação não pode ser restringida à mera produção de “*well adjusted people*”, pois “a administração atual da subjetividade pela cultura de massa já faz isso além da conta”. Portanto, o processo de emancipação passa pelo desenvolvimento de maior autonomia do indivíduo em relação à sua autodeterminação (Patto, 2013:311).

Nos debates sobre educação a distância, a autonomia é um aspeto bastante discutido, ainda que se mantenha quase exclusivamente ao nível da relação que o aluno estabelece com o processo de aprendizagem. A centralidade dos debates está na “aprendizagem autónoma por parte do aluno” e não, propriamente, na potencialização da autonomia individual frente a realidade que o cerca (Ribeiro & Carvalho, 2012:02).

Desta forma, uma parcela significativa da literatura que aborda a autonomia na educação a distância padece de algum reducionismo, ao encará-la como um *modus operandi*, um comportamento a ser incorporado por quem tenciona o “sucesso” na modalidade académica, ao desprezar a autonomia enquanto um exercício de reflexão do sujeito (Ribeiro & Carvalho, 2012).

Silva (2014: 177), nas suas pesquisas sobre as concepções de autonomia presente nos estudos de educação a distância por meio da teoria crítica da sociedade, destacou que a formação para autonomia, oferecida pela educação a distância, baseia-se “na aprendizagem autónoma com ênfase na centralidade do educando, o qual deve organizar o próprio processo de ensino-aprendizagem com relação à flexibilidade da forma e do que estudar, a determinação do tempo e a auto avaliação da aprendizagem”. Portanto, a formação para autonomia no contexto da educação a distância é orientada, por vezes, pelo domínio dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A autora enfatiza que, no contexto de tal concepção de aprendizagem autónoma, o aluno é o gestor da própria aprendizagem e o professor o mediador do processo ensino-aprendizagem, suportado por tecnologias, o que demonstra um empobrecimento das experiências formativas, uma vez que fomenta o enfraquecimento da subjetividade individual. Tendo em vista que a mediação é guiada unicamente por uma racionalidade técnica, inibe o surgimento de um indivíduo autónomo nos moldes da teoria crítica da sociedade (Silva, 2014).

Oliveira & Nunes (2011:06) alertam que a autonomia não pode ser resumida apenas na capacidade de organização e autogerência. Por meio desta orientação, incorre-se num

reducionismo arbitrário do conceito de autonomia. Para estes autores, a autonomia pode ser entendida como

[...] ser capaz de pensar, agir, transformar, de fazer uso da sua própria razão, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade por seus juízos e ações, de se assumir enquanto sujeito social, com liberdade de escolher seu caminho e de trilhá-lo com suas próprias pernas.

Este entendimento extrapola os limites pedagógicos e tem implicações diversas na realidade do indivíduo, ao considerar que a autonomia “não surge como um conceito pedagógico da educação a distância para designar a postura necessária ao aluno que está espacialmente separado do seu professor e tampouco é um conceito extraído de algum manual de pedagogia ou da obra de algum teórico da área de educação” (Oliveira & Nunes, 2011:06).

O conceito de autonomia ganha relevância na modernidade pela crítica kantiana à razão e é entendida “como a capacidade que a razão de refletir sobre si própria e de se auto atribuir regras e leis”, sendo contrária a heteronomia, na qual o indivíduo pensa e age sob orientação de outros ou motivados pelo o que é externo a ele. Assim sendo, “a relevância deste conceito para a humanidade é tão ampla que seria um devaneio restringi-lo apenas à pedagogia” (Oliveira & Nunes, 2011: 06).

Para Silva (2014: 178) o sujeito sem subjetividade incorpora o que lhe é transmitido sem a possibilidade de confrontá-lo e argumenta que essa é uma tendência central na educação a distância, preocupada especialmente com o desenvolvimento de competências para atender às demandas do mercado, ficando o indivíduo preso à conformação com o existente:

[...] com a grande promessa das inovações tecnológicas em fazer muito em pouco tempo, a aplicabilidade imediata e funcional e a otimização dos recursos financeiros vêm se configurando como objetivo da educação, em especial a EaD, mediatizada pelo aparato tecnológico, que tem como propósito atender uma demanda social de formação de adultos com o foco nas exigências do mercado, atingindo um número cada vez mais crescente de clientela - termo comumente utilizado na EaD -, e com promessas de flexibilização do tempo e flexibilização na aprendizagem com mais autonomia, e, com uma forte inspiração, a uma maior liberdade.

Nessa perspectiva, a interface da autonomia com o processo de ensino-aprendizagem está relacionada com o entendimento da tecnologia e com um sentimento de liberdade equivocado que se intensifica, na educação a distância, pelas ferramentas tecnológicas. Portanto, ainda que existam “evidências da intencionalidade da técnica, o indivíduo sufocado pela racionalidade técnica se vê impelido de fazer uso da razão crítica e reconhecer nesse novo formato de aprendizagem a intencionalidade em atender interesses específicos do setor econômico” (Silva, 2014:178).

Embora a questão da autonomia na educação a distância seja um assunto bastante controverso, vale lembrar que no âmbito da educação tradicional encontra-se uma problemática semelhante, respeitando as diferentes configurações de ensino. Logo, a formação para autonomia não é uma problemática exclusiva da modalidade a distância (Silva, 2014) e possui uma relação estreita com a disposição de uma sociedade voltada para o mercado (Ramos, 1981).

De acordo com Patto (2013:311) “trata-se de uma exigência política que a educação seja produtora de uma consciência que questiona o real, sem a qual não há decisões conscientes, não há sujeito, não há autonomia e, portanto, não há possibilidade de democratização”. O potencial democratizante incutido à educação a distância é um outro aspeto bastante questionado.

Sobre esse assunto, Pretti (2005: 19) o apresenta como um dos equívocos que envolvem a EaD, ao destacar que “confundimos a modalidade com a metodologia, seu alcance com falta de qualidade e seus aspetos “democratizantes” com otimização da relação custo/benefício”. Segundo o autor, é por isso que cada vez mais se torna necessária a compreensão dessa modalidade educativa e das suas especificidades, de modo a construir práticas educativas e de gestão que promovam a aprendizagem, ao invés de promover a tecnologia como um produto capaz de oferecer o conhecimento por si próprio.

Ferreira (2000) apresenta uma ressalva quanto à apropriação acrítica da premissa de que a educação a distância possui, por si só, potencial para democratização da educação. Para o autor, é necessário ter clareza quanto às condições de ter a educação a distância como alternativa para a democratização do ensino, uma vez que as questões educacionais não se resolvem meramente pela incorporação de tecnologias, num processo de “modernização cosmética”, que “a ninguém serve, exceto aos empreendedores espertalhões com suas escolas caça-níqueis” ou governos mal-intencionados” (Ferreira, 2000: 09).

Desta forma, a educação a distância, vista de uma perspectiva social, como qualquer modelo educacional, tem de concretizar-se como “uma prática social significativa e consequente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão” (Ferreira, 2000: 09).

Hermida & Bonfim (2006) corroboram essa preocupação e salientam que, embora a educação a distância apresente contribuições para democratização da educação, ela traz consigo diversas problemáticas e desafios que devem ser analisados para que possa contribuir, de fato, para a democratização do conhecimento.

Segundo Guri-Rosenblit (2009) ocorre muita confusão entre os meios e os fins da educação a distância. Segundo a autora, mesmo nos dias de hoje, os principais papéis da

educação a distância são ampliar o acesso e promover a equidade social no ensino: “o objetivo da educação a distância desde os tempos antigos tem sido atingir grupos especiais que, por uma variedade de razões, não puderam participar de encontros presenciais, uma escola ou um campus convencional, e fornecer-lhes informação ou educação”. Este papel é, muitas vezes, omitido no discurso sobre as aplicações das tecnologias em ambientes de educação a distância. Os “pacotes de auto-estudo”, bem como os encontros on-line, constituem os meios, não os fins da educação a distância (Guri-Rosenblit, 2009: 109).

Para Lapa (2007) é preciso refletir sobre o potencial concreto da educação a distância na promoção da interação social e da construção coletiva do conhecimento, assim como é imprescindível o desenvolvimento de métodos que propiciem um ambiente no qual a ação dialógica possa desenvolver-se, ao promover práticas sociais capazes de favorecer uma formação crítica mediada pelas tecnologias.

De acordo com Summer (2000), somente os educadores a distância determinados a contrariar o sistema educativo vigente podem realizar uma “virada de aprendizagem” e servir o mundo da vida. Para a autora, os educadores a distância:

[...] podem começar a fazer escolhas para construir o mundo da vida, aumentando, sempre que possível, as oportunidades para a ação comunicativa, ou eles podem continuar a servir o sistema em detrimento ao mundo da vida, mantendo o isolamento tradicional de alunos a distância e promovendo a profissionalização, individualização e personificando as tendências do campo que suportam as demandas de ação estratégica (Sumner, 2000: 270).

Em linhas gerais, o movimento de transformação da educação a distância passa pelo processo de consciência e ação dos atores envolvidos relativamente às estruturas que permeiam muitos dos cursos oferecidos, nos quais a formação está limitada à técnica e voltadas para o atendimento das demandas laborais.

Em razão dos apontamentos realizados nesta seção, julga-se importante analisar como a educação a distância se configura atualmente e quais são os seus limites e contribuições para a sociedade. Ressalta-se que muitas dessas iniciativas são de ordem pública e financiadas pela iniciativa governamental. Portanto, enquanto Universidades públicas, devem apresentar uma interação positiva com a comunidade que as abriga e contribuir não apenas para o aumento dos índices de educação de um país e para a empregabilidade de seus alunos, mas para que possam externalizar os seus contributos em aspetos mais subjetivos e de grande importância, como o aumento da cidadania, da emancipação, da consciência e participação política, contribuindo de forma ampla para o desenvolvimento, aspeto que será discutido no capítulo a seguir.

Capítulo 3 - Desenvolvimento, desenvolvimento local e sustentável

Neste capítulo serão abordadas as principais noções de desenvolvimento, ao partir da sua dimensão histórica até a incorporação da importância de questões como cidadania e educação. Posteriormente, a temática do desenvolvimento local será apresentada com a discussão sobre a incorporação da perspectiva local ao conceito e os seus principais fundamentos. Em seguida, o conceito de desenvolvimento sustentável é trabalhado nas suas diversas orientações e as dimensões de sustentabilidade no conceito de desenvolvimento são exploradas. Por fim, apresenta-se um debate sobre as principais críticas proferidas sobre o desenvolvimento local e sustentável.

3.1 Principais noções de desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento apresenta, fundamentalmente, uma dimensão histórica (Furtado, 1980), pois assume diversos significados ao longo do tempo, consoante as visões do mundo que o sustenta.

De acordo com Amaro (2003: 37), o conceito “mobilizador de vontades de mudança e de transformação das sociedades e dos indivíduos, tem servido também para avaliar e classificar o seu nível de progresso e bem-estar”. Segundo o autor, ele é discutido em diversas disciplinas e foi a base para inúmeras teorias, assim como estimulou e avaliou práticas e intervenções. Portanto, “é, desse ponto de vista, um dos conceitos com mais possibilidades de alimentar diálogos (ou confusões) interdisciplinares e de estabelecer pontes ou ruturas entre a teoria e a prática. Por isso, nem sempre, na sua abordagem, foi fácil estabelecer fronteiras entre a teoria, a doutrina, a utopia e as práticas sociais”.

Furtado (1980) compreende o desenvolvimento a partir de duas dimensões fundamentais. A primeira apresenta o desenvolvimento enquanto a evolução de um sistema social de produção, por meio da acumulação e de inovações técnicas que o tornam mais eficaz, o que significa que o desenvolvimento converge com o aumento da produtividade do conjunto da sua força de trabalho (Furtado, 1980).

A segunda relaciona o conceito de desenvolvimento com a satisfação das necessidades humanas, que, inicialmente, podem ser consideradas elementares (alimentação, vestuário e habitação), todavia “na medida em que nos afastamos desse primeiro plano, mais urgente se torna a referência a um sistema de valores, pois a ideia mesma de *necessidade* humana, quando

não referida ao essencial, tende a perder nitidez fora de determinado contexto cultural” (Furtado, 1980: 16).

Existe ainda uma terceira dimensão, mais ambígua, sugerida por Furtado (1980: 16), que “envolve a consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos”. O fato a reter é que todas elas demonstram que a concepção de desenvolvimento não é alheia à sua estrutura social e possui uma relação de proximidade com a mesma.

No que se refere à relação entre essas três dimensões, Furtado (1980: 17) ressalva que a “eficácia do sistema de produção – comumente apresentada como indicador principal do desenvolvimento – não é suficiente para que sejam melhor satisfeitas as necessidades elementares da população”, como é possível verificar na progressiva degradação das condições de vida de determinada população em consequência da introdução de técnicas modernas de produção.

A primeira perspectiva sobre o desenvolvimento – intimamente relacionada com a lógica de mercado – pode ser associada à ideia de “progresso”. O progresso, segundo Furtado (1980), tem as suas origens ligadas às três correntes do pensamento europeu: a primeira delas está relacionada com o iluminismo e com a concepção da caminhada gradativa para o racional; a segunda brota da ideia de acumulação de riqueza; a terceira vincula-se à expansão geográfica da influência europeia para outras populações, implicitamente, consideradas atrasadas. Vale ressaltar que, conforme esclarece Amaro (2003:07), o conceito de desenvolvimento teve como modelo, desde a sua origem, a “experiência histórica dos países europeus considerados desenvolvidos”.

Andion (2007) apresenta duas questões essenciais na construção do sentido tradicional de desenvolvimento, nomeadamente a noção de sociedade ideal e a noção da relação homem-natureza. Essas concepções constituem o que a autora trata de “epistème clássica” do desenvolvimento – que perpassa a antiguidade até a atualidade.

Segundo a autora, a época moderna é um ponto de viragem para as noções de “sociedade ideal” e da “relação ser humano-natureza”, na qual a ideia de “cidadão virtuoso” (ideal grego de civilização na Antiguidade Clássica) perde importância frente à ideia do “cidadão comerciante” (Andion, 2007). É neste âmbito que se ressalta as ideias de Montesquieu (1979) sobre o “*doux commerce*” (doce comércio) enquanto um fator pacificador, ao considerar que o comércio tem a virtude de civilizar os costumes políticos, inibir a discórdia e favorecer a moderação, pois, para o autor, “o comércio cura preconceitos destrutivos e é quase uma regra

geral que em todos os lugares onde há boas maneiras, há comércio e que, em todos os lugares onde há comércio, há boas maneiras” (Montesquieu, 1979: 09).

A noção de que a procura de interesses pessoais seria o principal motor do equilíbrio social ganha legitimidade definitiva com a propagação das ideias de Adam Smith (1983). Para o autor, é por meio da procura em alcançar o interesse individual no processo de divisão social do trabalho que os indivíduos convergem para a concretização dos anseios da coletividade. Segundo Hunt (1985: 43) o tema que permeava o pensamento de Smith era a noção de que “as pessoas são conduzidas por uma ‘mão invisível’, no sentido de promover o bem social, sem que essa promoção seja parte do seu intento ou motivo”. Desta forma, a teoria económica de Smith:

[...] era o de que, embora os indivíduos pudessem agir de forma egoísta e estritamente em proveito próprio ou da classe à qual pertencessem, e muito embora o conflito individual e o conflito de classes parecessem, à primeira vista resultar desses atos, havia nas “leis da natureza” ou na “divina providência”, o que Smith chamava de “mão invisível”, que guiava esses atos, que aparentemente provocavam conflitos, de modo a haver uma harmonia. A “mão invisível” não era fruto do desígnio de qualquer indivíduo. Era, simplesmente, o funcionamento sistemático de leis naturais (Hunt, 2005: 41).

A partir do pressuposto de que a “mão invisível” conduziria os indivíduos a competirem dentro de um estado de bem-estar social, o capitalismo *laissez-faire* é considerado como o mais eficiente dos sistemas económicos (Hunt, 2005).

De acordo com Ramos (1981), as ideias de Smith apregoavam que a propensão natural dos indivíduos para a troca responde pelo equilíbrio social. Para o autor, a tendência para a troca é naturalizada no comportamento humano e a sociedade centrada no mercado é então vista como o modo mais avançado de civilização, desprezando outras possíveis formas de regulação da economia e promovendo uma autonomização da economia face às outras esferas sociais – sociedade e política.

A submissão dos indivíduos à economia é, portanto, um fenómeno considerado moderno, dado que a predominância da economia em relação às questões sociais, segundo Polanyi (2000), ganhou maior importância após o século XVIII com o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Para o autor, as análises das ciências sociais estavam centralizadas nas sociedades capitalistas e tinham como referência principal a barganha e a troca como comportamento social dos indivíduos ao longo da história: “temos de colocar de lado alguns preconceitos do século XIX, que sustentavam a hipótese de Adam Smith sobre a alegada predileção do homem primitivo por ocupações lucrativas [...] ele induziu seus seguidores a uma atitude estranha em relação à história primitiva do homem” (Polanyi, 2000: 63-64).

Polanyi (2000: 62) salienta ainda que “o ganho e o lucro feitos nas trocas jamais desempenharam um papel importante na economia humana. Embora a instituição do mercado fosse bastante comum desde a Idade da Pedra, seu papel era apenas incidental na vida económica”. Desta forma, na perspectiva do autor, a economia de mercado é resultado da sociedade industrial, na qual o trabalho e a terra foram transformados em mercadorias, destinadas à venda, ainda que estes não fossem, fundamentalmente, mercadorias, dado que não eram produzidos, como a terra, ou, quando o eram, não o eram para a venda, como o trabalho.

No entanto, para Polanyi (2000: 94), jamais tivemos uma falácia tão eficaz como esta, pois “a descrição do trabalho, da terra e do dinheiro como mercadorias é inteiramente fictícia”, uma vez que nenhum deles foi produzido para venda. O autor ressalta que, com a compra e venda livre da terra e do trabalho, os ditames mercadológicos passam a ser aplicados a estes e, em consequência, passa a existir um preço de mercado para o uso da força de trabalho (salário) e para o uso da terra (renda).

Polanyi (2000) ressalta ainda que, numa sociedade na qual a economia é regulada pelos imperativos de mercado, não somente os bens e serviços são transformados em mercadorias precificáveis, mas também os seres humanos, enquanto força de trabalho, e os seus meios de vida.

Numa orientação convergente, Ricardo (1996) contribui para o entendimento a respeito da predominância da dimensão económica frente ao social, com a teoria do valor. De acordo com Hunt (1985: 46-47) embora Smith não tenha formalizado uma teoria concreta do valor-trabalho, apresentou diretrizes para remodelação desta teoria de Ricardo e Marx, tendo como princípio “o reconhecimento de que o processo de produção pode ser reduzido a uma série de esforços humanos”.

Para Ricardo (1996) a divisão do produto social deveria ser fragmentada em renda, salários e lucros que corresponderiam, respetivamente, aos proprietários de terras, aos trabalhadores e aos capitalistas. Nesta perspectiva, o autor ressalta que qualquer tipo de troca de mercadorias abrange quantidades iguais de trabalho, divididas em força de produção e horas trabalhadas, que podem atribuir o cálculo de salários; o salário baseado nas horas trabalhadas é a parte da produção que cabe ao trabalhador e a quantidade da força de trabalho empregada na produção toca ao dono do capital.

Para complementar, esta teoria assevera que o valor de troca da mercadoria é regido pela quantidade de trabalho contido no produto, ao somar a alocação relativa em diferentes ocasiões da mão-de-obra indireta e direta usadas na sua produção (Hunt, 1985). Para Ricardo (1996) a

utilidade é um imperativo da mercadoria, embora ela não determine o seu valor, dado que a valoração de mercadorias se determina por sua escassez e pela quantidade de trabalho necessário para a sua produção.

Com base nessa perspectiva, Karl Marx parte da teoria de valor de Ricardo para postular o conceito de mais-valia e construir a sua percepção crítica sobre o capitalismo. Segundo Marx (1984), as sociedades orientadas pelo modo de produção capitalista enriquecem mediante o acúmulo de capitais. O autor considera o capitalismo como uma sociedade de trocas, como discutido por Smith (1983) sobre a divisão do trabalho, na qual as relações sociais se dão por meio das trocas de mercadorias.

Tais mercadorias são produtos que detém valor, classificados por Marx (1984) como valor de uso e valor de troca. Segundo Hunt (1985: 197) “as qualidades físicas particulares de uma mercadoria, que tinha utilidade para as pessoas, faziam com que a mercadoria tivesse um valor de uso”, enquanto “o valor de troca de uma mercadoria era a relação entre a quantidade dessa mercadoria que se poderia conseguir em troca de uma certa quantidade de outra mercadoria ou outras mercadorias”. Para Marx (1984) a mercadoria não é apenas um produto físico, mas “trabalho social concentrado”.

Na consideração do valor de um produto, Marx (1984) determina uma variável que é comum a todos os produtos e que pode ser quantificada: o trabalho humano. O trabalho pode ser dividido em trabalho concreto, relativo ao valor de uso, e trabalho abstrato, relativo ao valor de troca. Segundo Kay (1977: 43) o trabalho concreto refere-se às tarefas concretas que ele realiza, já o trabalho abstrato “é a qualidade que todas as mercadorias têm em comum. Sua cristalização na forma de mercadoria dá *valor* a essa mercadoria. Em outras palavras, valor é trabalho abstrato corporificado em mercadoria”.

De acordo com Kay (1977) o processo de troca deve ser visto como uma relação entre indivíduos que se reflete numa ligação entre coisas, tendo como objeto fundamental o trabalho cristalizado. Para o autor, o capitalista é um comprador, o operário é um vendedor e o objeto de transação é a força de trabalho.

Desta forma, a fonte fundamental de criação de valor reside no trabalho humano, elemento propulsor da acumulação capitalista, uma vez que o detentor dos meios de produção (capitalista) é responsável pela obtenção e processamento dos insumos necessários ao processo produtivo (matéria-prima, tecnologia, força de trabalho) e comercializa as mercadorias resultantes por um valor superior ao investido inicialmente (Kay, 1977). Desta diferença é que resulta o lucro económico do capitalista (Marx, 1984).

De acordo com Kay (1977), visto que somente o trabalho é gerador de valor e o trabalhador cria um valor acrescentado à mercadoria durante o processo de produção, então o valor dessa força de trabalho é maior do que o valor que os trabalhadores recebem efetivamente. Segundo Marx (1984), a dinâmica de consumo da força de trabalho é igual ao de outras mercadorias. Portanto, os operários são remunerados “segundo o valor de sua força de trabalho, e não segundo o valor que a sua força de trabalho produz. A diferença entre esses dois valores é a fonte real e único do lucro” (Kay, 1977: 60).

A apropriação do valor da força de trabalho em favor do capitalista é o que Marx chama de mais-valia. Portanto, para o autor

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem que produzir mais valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve de autovalorização do capital (Marx, 1984: 105).

A mais-valia é considerada absoluta quando é proveniente do “prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas o equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital”; enquanto a mais-valia relativa é resultado do “avanço da tecnologia incorporada ao processo produtivo que permite a redução do tempo de trabalho necessário à produção e a parcela de mais-valia do trabalho seja aumentada” (Marx, 1984: 106).

Em suma, é por meio da exploração da força de trabalho e da consequente obtenção de mais-valia que se sustenta o processo contínuo de acumulação capitalista. Nas palavras de Hunt (1985: 201) o capitalismo representa uma repetição ininterrupta desse processo, uma vez que “o capital gerava mais-valia, que era a fonte de mais capital, que, por sua vez, gerava outra mais-valia e assim por diante, num ímpeto interminável e incessante de acumular mais capital”.

Nesse contexto, a visão de Ramos (1981) atesta que a problemática principal é a emergência do mercado como enclave social único e dominante e consequente afastamento do homem enquanto ser social e indivíduo pensante e participativo, para um homem que se comporta e incorpora a lógica de mercado como determinante para as suas ações e as suas relações sociais e culturais.

De acordo com Polanyi (2000:92) até a emergência da sociedade industrial regulada pela economia de mercado, o sistema económico encontrava-se “submerso em relações sociais gerais”, uma vez que os mercados se configuram apenas como um “aspecto acessório de uma estrutura institucional controlada e regulada pela autoridade social”. Segundo o autor, nenhuma

sociedade pode existir sem um sistema que assevere a ordem na produção e no arranjo de bens, mas, entretanto, “isto não implica na existência de instituições económicas separadas. Normalmente a ordem económica é apenas uma função social, na qual ela está inserida” (Polanyi, 2000: 92).

Polanyi (2000) salienta ainda inexistência de um sistema económico separado da sociedade. Assim sendo, a sociedade do século XIX demonstrou ser um ponto a partir do qual “a atividade económica foi isolada e imputada a uma motivação económica distinta”: “um padrão institucional não poderia funcionar a menos que a sociedade fosse subordinada, de alguma forma, às suas exigências. Uma economia de mercado só pode existir numa sociedade de mercado” (Polanyi, 2000: 93).

De acordo com Schneider & Escher (2011:196-197) é a partir “da instituição do sistema de preços e da restrição monetária, a escassez estrutural é produzida e o medo da fome e a busca pelo lucro aparecem como motivos económicos quase naturalizados. Assim, a economia formal é convertida em sociedade de mercado, desenraizando a economia substantiva das instituições sociais”. Nesse contexto, fundamenta-se o entendimento de “embeddedness” de Polanyi (2000). Esse termo, traduzido comumente para o português como “imersão”, “incrustação” ou enraizamento”, refere, em termos gerais, que a economia está “submersa nas relações sociais, ou seja, que não constitua uma esfera desvinculada e autónoma em relação à sociedade (Machado, 2010:72). Nas palavras de Polanyi (2000: 77):

[...] o padrão de mercado, relacionando-se com um motivo peculiar próprio, o motivo da barganha ou da permuta, é capaz de criar uma instituição específica, a saber, o mercado. Em última instância, é por isto que o controlo do sistema económico pelo mercado é consequência fundamental para toda a organização da sociedade: significa, nada menos, dirigir a sociedade como se fosse um acessório do mercado. Em vez de a economia estar incrustada nas relações sociais, são as relações sociais que estão incrustadas no sistema económico. A importância vital do fator económico para a existência da sociedade antecede qualquer outro resultado. Desta vez, o sistema económico é organizado em instituições separadas, baseado em motivos específicos e concedendo um status especial. A sociedade tem que ser modelada de maneira tal a permitir que o sistema funcione de acordo com as suas próprias leis. Este é o significado da afirmação familiar de que uma economia de mercado só pode funcionar numa sociedade de mercado.

É na discussão sobre incrustação que Granovetter (1985) apresenta grandes contribuições ao relacionar a temática com a teoria das redes, o que tornou o conceito de incrustação mais frutífero, uma vez que proporciona um parâmetro de análise das interações sociais e económicas (Machado, 2010).

De acordo com Machado (2010:80), o autor:

(...) introduziu um conceito de incrustação diferente e, segundo ele, analiticamente mais útil do que o proposto por Polanyi. Em primeiro lugar, desafiou a dimensão política das ideias de Polanyi ao argumentar que as economias pré-capitalistas estavam tão incrustadas como a economia capitalista, no sentido em que ambas são sociais, estão incrustadas na estrutura social. Em segundo lugar, imprimiu ao conceito de incrustação uma maior precisão analítica ao insistir que todas as ações económicas estão incrustadas em redes de relações sociais.

Desta forma, o contexto das redes sociais passa a ser um dos elementos da incrustação (Granovetter, 1985).

A partir da perspectiva da relação entre comportamento económico e as redes de relações interpessoais, Granovetter (1985: 487) argumenta que “os atores não se comportam ou decidem como átomos fora de um contexto social, nem aderem automaticamente a um roteiro preparado para eles pela intersecção particular das categorias sociais que acontece ocuparem”, portanto, “as suas tentativas de ação intencional estão incrustadas em sistemas de relações sociais concretas e contínuas”.

Nesse contexto, Machado (2010:81-82) afirma que uma das principais questões da “teoria social tem sido a de compreender em medida o comportamento e as organizações são afetadas pelas relações sociais”, e, por isso, procura analisar o “grau em que a ação económica se encontra incrustada em estruturas de relações sociais, na sociedade industrial moderna”.

Andion (2007:40) ressalta que, subentendido na conceção moderna de sociedade, a diferenciação entre “os bons selvagens” e os “civilizados” num primeiro momento, e os “industrializados” e os “atrasados” num segundo momento é tonificada. Segundo a autora, essa segmentação é requalificada ao longo da história e difunde uma percepção específica sobre a natureza do homem e da sociedade, na qual a primeira está subordinada à segunda.

São as concepções de sociedade, de ser humano e da sua relação com a natureza, que compõem a “epistème clássica” do desenvolvimento, originada na Era Moderna e reconfigurada no século XIX, amparada pelos teóricos que compreendiam o desenvolvimento como crescimento económico (Andion, 2007). Dentre esses teóricos estão Adam Smith e David Ricardo, já citados anteriormente, e também Joseph Schumpeter.

Para Schumpeter (1989: 47), o desenvolvimento deve ser compreendido como “apenas as mudanças da vida económica que não lhe forem impostas de fora, mas que surjam de dentro por própria iniciativa”. Desta forma, o autor considera o desenvolvimento como algo endógeno à economia capitalista que, por sua vez, deve criar as condições necessárias para que o desenvolvimento se concretize. Para este autor, o desenvolvimento é entendido como uma “perturbação ao equilíbrio que altera o estado da situação preexistente”:

O desenvolvimento no sentido que o tomamos, é um fenómeno distinto, inteiramente estranho ao que pode ser observado no fluxo circular ou na tendência para o equilíbrio é uma mudança espontânea e descontínua nos canais de fluxo, perturbação do equilíbrio, que altera e desloca para sempre o estado de equilíbrio previamente existente. Nossa teoria do desenvolvimento não é nada mais que um modo de tratar esse fenómeno e os processos a ele inerentes (Schumpeter, 1989: 47).

Segundo Laplane (1997:60) a inovação é um aspeto fundamental na teoria de Schumpeter, pois sustenta a perspetiva de que ela “deflagra um processo de destruição das estruturas económicas existentes e de criação de novas estruturas. O desenvolvimento capitalista é marcado, assim, por ruturas, desequilíbrios e descontinuidades”. Segundo Schumpeter (1984: 106) a inovação “revoluciona incessantemente a estrutura económica a partir de dentro, destruindo incessantemente o antigo e criando elementos novos. Este processo de destruição criadora é básico para se entender o capitalismo”.

Com base nas percepções do desenvolvimento voltadas para a economia, Andion (2007) argumenta que as bases epistemológicas que sustentam o conceito tradicional de desenvolvimento apresentam a sua história relacionada com a transição para modernidade. Para a autora, “a epistémica clássica, que vem constantemente se atualizando ao longo do tempo, tem raízes que são muito anteriores ao período em que o fenómeno do desenvolvimento se torna efetivamente um objeto de estudo instituído e dotado de legitimidade” (Andion, 2007:41).

É somente a partir da II Guerra Mundial que a noção de desenvolvimento ganhou relevância e passou a fazer parte da análise económica, ao mesmo tempo que abriu espaço para discussões sobre a necessidade de reformulação do seu conceito.

Os debates acerca do conceito de desenvolvimento fizeram com que outras dimensões passassem a integrá-lo e, assim, começou a ser entendido, não somente como a expansão da produção do capital, mas, também, como a igualdade de classes e a melhoria das condições de vida da população (Almeida, 2009).

Segundo Furtado (1980), a reflexão sobre desenvolvimento no período após a Segunda Guerra Mundial teve como causa primordial a tomada de consciência a respeito das limitações económicas sofridas pela grande maioria da população mundial. O autor destaca que, a partir desse momento, os indicadores mais específicos (mortalidade infantil, o grau de alfabetização e outros) foram recordados, fato que contribuiu para reunir as ideias de desenvolvimento, bem-estar social, modernização, ou seja, tudo o que “sugeriria acesso às formas de vida criadas pela civilização industrial”.

Neste período é que se consolidam as pesquisas sobre a economia do desenvolvimento e, posteriormente, sobre a sociologia do desenvolvimento, nas ciências sociais, e que também

se instaura uma polaridade que permeia os estudos relacionados a essa temática: “duas grandes orientações vão se estruturar e se opor: de um lado, as abordagens desenvolvimentistas, e de outro, as teorias críticas da dependência, do estruturalismo e do marxismo” (Andion, 2007:41). Contudo, a autora assevera que, estas perspectivas não se consolidam como ruturas efetivas com a abordagem clássica do desenvolvimento, apesar das nuances entre os diversos paradigmas e correntes que emergiram a partir de então.

O caminho adotado por essas abordagens teóricas começará a sofrer questionamentos a partir da década de 1970, incitados pela crise do Fordismo e pelos hegemónico desapontamentos em relação as ideias de progresso. Neves, Kleinmayer & Tocach (2010: 07) afirmam que as primeiras indagações sobre o modelo surgiram a meio de discussões sociais e ambientais que se questionavam sobre os impatos desse modelo. Os autores destacam que foi com base “nessa lógica e no sentimento de inconformidade que se aprofundaram as críticas e os questionamentos relacionados ao conceito tradicional de desenvolvimento”.

Para uma melhor compreensão das correntes teóricas que dominaram o pensamento no campo de estudos sobre o desenvolvimento por décadas, Andion (2007) apresenta uma revisão dos principais paradigmas dominantes entre as décadas de 1940 e 1980.

O primeiro paradigma trabalhado pela autora é o desenvolvimentista, o qual teve os economistas como os seus maiores expoentes e atingiu o seu ápice nos trinta anos gloriosos do pós-guerra, período em que o interesse pelo desenvolvimento ganha força e surge a economia do desenvolvimento (Andion, 2007).

Para Bresser-Pereira (2012), a perspectiva desenvolvimentista apresenta três características essenciais: a) o Estado como promotor de uma poupança compulsória, dos investimentos em indústrias de base e em infraestruturas e como estimulador de investimentos privados; b) concebe a industrialização como estratégia basilar para o incremento da produtividade e para o desenvolvimento económico, e; c) privilegia a formação de uma aliança entre o público, a classe industrial e os trabalhadores urbanos, em detrimento de uma oligarquia primário-exportadora e de interesses estrangeiros.

Para Andion (2007) esta área é constituída por diversas correntes. Contudo, dois modelos específicos se destacam: o linear, proposto por Rostow (1966) e o dualista, referenciado por Lewis (1955).

No primeiro modelo, a preocupação é voltada para a “análise do crescimento dos setores modernos da economia pela transferência de mão-de-obra proveniente de setores tradicionais, especialmente o setor agrícola”. O segundo modelo, por sua vez, salienta que o

subdesenvolvimento “é um fenómeno resultante do atraso dos países do Sul” e sugere que, para o equacionamento “da distância entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos”, seja incorporado o “modelo de desenvolvimento prevalecente no Norte” (Andion, 2007:43).

A convergência de aspetos comuns, tanto com o modelo dualista como com o modelo linear, materializa-se nas premissas básicas do desenvolvimentismo, a saber: é considerado como sinónimo de crescimento económico e de industrialização; pressupõe a transição da sociedade do estado tradicional, caracterizado pela estagnação e subsistência, para uma economia capitalista típica dos países do Norte; o papel do Estado é considerado essencial e a sua intervenção ocorre através de um processo de planeamento que se constitui como um “instrumento” indispensável ao desenvolvimento (Andion, 2007:43).

Na análise de Castel (1995), no âmbito do progresso e da riqueza gerados por meio da produção industrial capitalista emerge a vulnerabilidade social, refletida na incerteza, na precariedade e em novas configurações da instabilidade social. O entendimento do trabalho e do consumo como bases para a cidadania, a chamada sociedade salarial (Castel, 1995), conferiu ao crescimento económico o papel principal nas dinâmicas de desenvolvimento.

Neves, Kleinmayer & Tocach (2010) atribuem a essa corrente a denominação “fundamentalista” tendo em vista que, no seu entender, o desenvolvimento teria o mesmo significado de crescimento económico. Os autores destacam ainda que essa noção ainda possui grande força na atualidade e podemos encontrar a sua expressão na medição do desenvolvimento mediante o Produto Interno Bruto (PIB), por exemplo.

Sobre esse aspeto Seers (1979: 949) coloca a seguinte questão: “Por que razão se confunde frequentemente desenvolvimento com crescimento económico?” O autor argumenta que “é difícil afirmar que uma determinada situação descrita por certo conjunto de indicadores é preferível a uma outra apenas porque a primeira implica um rendimento per capita mais elevado”. Uma possível explicação para Seers (1979), é o fato de o rendimento nacional ser um indicador bastante conveniente para os governantes porque se refere ao passado e, para os economistas, por se tratar de uma variável facilmente quantificável.

Seers (1969) realçou também fatores tais como os níveis educacionais, a liberdade de expressão e a cidadania de um país independente, uma vez que “a realização do potencial humano requer muito que não pode ser especificado em termos unicamente económicos” (Seers, 1969: 05). Para o autor, os problemas que concernem à questão do desenvolvimento não podem ser analisados por meio de um único indicador agregado, visto que estes indicadores não abrangem as verdadeiras contingências do processo de desenvolvimento.

As críticas sobre a desconsideração da complexidade dos países subdesenvolvidos foram as propulsoras do surgimento de uma corrente de pensamento contrária à dominante até então, intitulada de heterodoxa e inspirada na visão marxista. Esta considera as dimensões histórica e cultural como inerentes ao processo de desenvolvimento e põe em causa as relações de dominação entre os países do Sul e do Norte (Andion, 2007).

Segundo Amaro (2003:12-13), essa mudança no entendimento sobre desenvolvimento foi desencadeada por um conjunto de fatores, que incluem as frustrações dos países do Terceiro Mundo em relação ao seu desenvolvimento, o progressivo mal-estar social nos países desenvolvidos, a consciencialização do impacto ambiental causado pelo modelo de desenvolvimento em vigor, as irregularidades do crescimento económico nas décadas seguintes aos “anos dourados” ou “trinta gloriosos” e a transformação desse paradigma bem como, por fim, a multiplicação de diversas crises nos países socialistas.

O paradigma insurgente neste período é composto por diferentes abordagens, entre elas o neomarxista, a da economia política internacional, a estruturalista e a dependentista. A corrente neomarxista opõe-se à abordagem desenvolvimentista ao afirmar que o subdesenvolvimento não é sinónimo de atraso, “mas como um produto histórico condicionado pelas relações de denominação constitutivas do sistema capitalista”, uma vez que a desigualdade entre países industrializados e os outros países demonstra um sistema que privilegia somente alguns (Andion, 2007).

A corrente da economia política internacional, por sua vez, tem como autores expoentes Perroux (1962), Amin (1970) e Wallerstein (1980). A alteração essencial dessa abordagem acontece com a diferenciação entre desenvolvimento e crescimento económico, feita por Perroux (1962), que considera aspetos culturais e materiais como componentes do desenvolvimento (Andion, 2007).

A perspectiva de Wallerstein (1980) constitui-se como uma crítica às abordagens que usam a economia nacional como parâmetro analítico, pois acredita que “a unidade de análise utilizada deve abranger toda uma divisão de trabalho. Na história da expansão do capitalismo, superando uma divisão local do trabalho típica das economias de trocas não sistemáticas” (Arienti & Filomeno, 2007:104). Portanto:

O comércio comandado pelo interesse do capital não deve ser visto como comércio internacional unindo economias nacionais autónomas, que soberanamente decidem ter mais ou menos comércio com outras economias nacionais, mas, sim, como comércio mundial que organiza uma divisão mundial do trabalho de acordo com os interesses capitalistas de lucro monopolista e acumulação incessante de capital e que,

com essa força unificadora, reúne regiões com política e cultura diferenciadas (Arienti & Filomeno, 2007).

Desta forma, para Wallerstein, a forma mais adequada para entender as mudanças da sociedade moderna é o sistema mundo, que se constitui por um sistema complexo e estruturado em diferentes níveis, mas que possui uma unidade norteada por uma divisão do trabalho segundo os interesses de capital (Arienti & Filomeno, 2007).

Ao convergir, Amin (1970) também situa as relações sociais no cerne da análise económica. O autor considera que as relações internacionais refletem as assimetrias entre os Estados, entre atores privados e entre Estados e atores privados. Sendo o mercado considerado muito mais para além de uma rede de trocas, pois é também uma rede de poderes, articulada entre as dimensões económica e política.

Esses argumentos são compartilhados pela teoria da dependência, que visa analisar as dinâmicas por meio das quais as economias dos países subdesenvolvidos relacionam-se com redes de dominação, tanto internas quanto externas (Andion, 2007).

Para Cardoso (1993) existem três vertentes diferentes, embora não mutuamente exclusivas, que contribuíram para o surgimento da noção de dependência. São elas: a) análises norteadas pelas críticas a respeito dos entraves ao desenvolvimento nacional; b) as remodelações das análises sobre os capitais estrangeiros realizadas por meio de uma orientação marxista, e; c) os esforços centrados na caracterização de um processo estrutural e histórico das condições de dependência, especialmente nas dinâmicas que norteiam as relações de dependência, ligando a política e economia externa com os interesses de grupos locais e revelando contradições internas e lutas políticas.

A perspectiva da teoria da dependência se funda na visão global do capitalismo, vislumbrado como um “sistema económico em expansão vertical e horizontal e como constelação de formas sociais heterogêneas, que permite captar a diversidade no tempo e no espaço do processo de acumulação e as projeções dessa diversidade no comportamento dos segmentos periféricos” (Furtado, 1980: 25).

Este foco permitiu que as análises sobre as condições externas e internas de domínio social nos países subdesenvolvidos fossem aprofundadas ao colocar em causa questões relacionadas ao papel do Estado e de organizações multinacionais nas economias de países dependentes (Furtado, 1980).

Para Frank (1966), a condição de subdesenvolvimento é, em primeira instância, produto das relações históricas e atuais firmadas entre os países de Periferia e os países de Centro. Mello (1997) considera que, do ponto de vista económico e político, o domínio do Centro em relação

à Periferia do sistema capitalista pode ser definido por meio de três tipos de controle: a) o poder financeiro relacionado com as dinâmicas de inovação tecnológica; b) o poder industrial ligado à internacionalização do capital, e; c) o poder político-militar, que pressupõe o controle bélico.

Sobre essas formas de dominação, Marini (2011: 143) argumenta que, à medida que o mercado mundial alcança formas mais desenvolvidas “o uso da violência política e militar para explorar os países periféricos torna-se supérfluo e a exploração internacional pode descansar progressivamente na reprodução das relações econômicas que perpetuam e amplificam o fracasso e debilidade dessas nações”, portanto, “o uso da força para submeter a massa trabalhadora ao império capitalista diminui, ao passo que começam a ser utilizados mecanismos econômicos que consagra essa subordinação”.

Para Cardoso & Faletto (2000: 507-508) a dependência, enquanto uma situação do subdesenvolvimento, implica relações de domínio que se expressam na orientação e ação de determinados grupos. Esta situação supõe que “as decisões que afetam a produção ou o consumo de uma economia dada são tomadas em função da dinâmica e dos interesses das economias desenvolvidas”. De acordo com Prebisch (1950), as vantagens decorrentes dos aumentos progressivos de produtividade ficaram retidos nos países de Centro, promovendo uma grande desigualdade em relação aos países de Periferia.

Tal panorama aponta para a persistência das condições da dependência que, de acordo com Cardoso (1993), possuem duas principais motivações: a) por um lado, a assimetria entre as gerações de divisas e inevitabilidade de importações; b) por outro, a transferência de via única e a dependência do sistema produtivo de tecnologias desenvolvidas em países de Centro.

A novidade das análises sobre a dependência, segundo Cardoso (1993), não consistiu em destacar a dependência externa (já demonstrada pela CEPAL), mas sim na ênfase sobre existência estruturas que interligam a Periferia ao Centro. O autor destaca que os estudos sobre a dependência demonstram que os interesses das economias centrais e das classes que a sustentam realizam as suas articulações no interior dos países subdesenvolvidos, convergindo com os interesses das classes dominantes locais.

Desta forma, configura-se uma articulação estrutural global entre Centro e Periferia, pois “não se limita ao circuito do mercado internacional, mas penetra a sociedade, solidarizando interesses de grupos e classes externos e internos e gerando pactos políticos entre aqueles que desembocam no interior do Estado” (Cardoso, 1993:19).

De acordo com Cardoso (1993:19), esta forma de análise inovou no sentido de contrariar a perspectiva de que o desenvolvimento é uma questão de reposicionar os países na divisão

internacional do trabalho. Portanto, “a ênfase que antes era posta globalmente na relação entre o externo (o imperialismo) e o interno (a Nação) passou a ser mediatizada, nas análises sobre a dependência, pelo processo de luta entre as classes”. Por isso, a questão do desenvolvimento deixou de ser unicamente económica e ganhou uma dimensão política, pois “nas análises sobre a dependência a matéria-prima da qual se parte é a luta política e a luta económica tal como se desdobram na superfície do processo histórico, como luta nacional e anti-imperialista” (Cardoso, 1993: 93).

Com base nas correntes analisadas no paradigma heterodoxo, Andion (2007) destaca que este tem como contribuição fundamental o fato de acrescentar ao debate do desenvolvimento uma visão mais complexa, pois as abordagens não estão concentradas apenas na dimensão económica. A finalidade é inseri-la em contextos históricos e culturais, assim como nas relações sociais e de poder. Contudo, esse paradigma perpetua a visão de que o desenvolvimento pressupõe, primordialmente, o crescimento económico, ainda que considere outros fatores.

O último paradigma apresentado é o neoliberal, o qual tem como inspiração a teoria neoclássica e que encontrou expressão nas políticas de Margareth Thatcher (Inglaterra) e de Ronald Reagan (Estados Unidos), além do Consenso de Washington. As políticas adotadas com base nessa corrente “questionam a necessidade de intervenção estatal e retomam vigorosamente a ideia de livre mercado” (Andion, 2007: 48). É neste contexto que o debate sobre o desenvolvimento deixa de ser essencialmente académico e passa a integrar a agenda de importantes instituições mundiais.

Segundo Bresser-Pereira & Furquim (2012) a propagação dos pensamentos neoliberais fez com que o ideal de nação fosse perdendo a força nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Desta forma, a importância dos governos em tomar decisões com base em critérios nacionais foi diminuída, assim como a sua atuação na garantia dos interesses da classe trabalhadora e do capital nacional. O alcance e as ações estatais passaram a ser concebidas de acordo com as regras dos países mais ricos e poderosos, que privilegiam regulações enquadradas na orientação mercadológica.

De acordo com Chang (1999), as recomendações neoliberais relativas à liberalização dos mercados apresentam grandes entraves, uma vez que a sua política subestima as imperfeições do mercado, não é satisfatoriamente eficiente e, também, não caracteriza de forma adequada o conceito de livre mercado, dado que esta definição exige ponderação moral. Para o

autor, o nível de liberalização de mercado no formato sugerido pelos neoliberais não é praticável e nem desejável.

De acordo com Bava (1996: 56), um dos maiores desafios da nossa época é “discutir um modelo alternativo de desenvolvimento que possa se contrapor ao modelo dominante neoliberal”. Segundo Chang (2001), a superação da ideologia neoliberal está assente numa grande reestruturação da perspectiva pela qual o mercado e o Estado e a política são conceituados e são analisadas as relações entre eles.

França Filho (2008: 220) salienta que a procura por alternativas para a promoção do desenvolvimento tornou-se uma preocupação constante nos últimos anos, devido ao contexto bastante peculiar da dinâmica do capitalismo contemporâneo, em especial com “o recrudescimento do desemprego em muitos países, especialmente a partir do início dos anos 80, as sociedades contemporâneas conhecem um fenómeno novo, batizado por muitos analistas por meio da expressão “crise do trabalho””.

A satisfatória superação da visão de mundo neoliberal, segundo Chang (2001), necessita de uma economia política institucionalizada e assente nos pressupostos de acabar com a predominância do mercado sobre as outras esferas da sociedade.

Efetivamente, as propostas de desenvolvimento fundadas no paradigma neoliberal passaram a ser alvo de objeções, especialmente, nos anos 1990, o que aprofundou a crise epistemológica enfrentada pelo campo do desenvolvimento, motivada pelo aumento progressivo das desigualdades socioeconómicas e a crise ambiental (Andion, 2007). De acordo com Froehlich (1998:87), a crítica à abordagem dominante do desenvolvimento revela os seus efeitos indesejados, nomeadamente, “a deterioração ambiental, a concentração urbana, a desertificação rural e o fracasso nas tentativas de reduzir as desigualdades socioeconómicas”.

Neste contexto, até mesmo a possibilidade de desenvolvimento passa a ser questionada por alguns autores – aos quais Veiga (2005) chama de “pós-modernistas” – que a enxergam como um mito ou ainda uma armadilha ideológica elaborada para promover a persistência de relações assimétricas entre as minorias dominadoras e as maiorias dominadas (Neves, Kleinmayer & Tocach, 2010).

Por outro lado, existem outros autores que crêem na possibilidade de um desenvolvimento alternativo. De acordo com Knopp *et al.* (2010: 49) *apud* Silva, Dellagnelo & Rodrigues (2012: 418-419), ao se pensar sobre o desenvolvimento é necessário refletir sobre alternativas de inserção social e de desenvolvimento dos indivíduos que não sejam sustentadas

pela lógica hegemónica, baseada no cálculo racional das consequências, aspeto fundador das organizações capitalistas modernas:

[...] é importante desenvolver formas de organizar que conciliem ação económica e ação social, baseadas em valores ético-existenciais, de desenvolvimento humano e coletivo, dotando de sentido a ação humana, estimulando a expressão das subjetividades, dando possibilidades de cada indivíduo tornar-se sujeito social, consciente das suas potencialidades e limitações para agir no mundo. Trata-se de conciliar racionalidade instrumental (económica) com racionalidade substantiva (ético-existencial), no qual há também a preocupação com o efetivo resgate da condição humana por meio de um equilíbrio dinâmico entre satisfação pessoal, bem-estar social, viabilidade económica e sustentabilidade ambiental”.

Nesta perspetiva, Sen (2000) argumenta que o desenvolvimento pode ser entendido como uma dinâmica de expansão das liberdades efetivas que os indivíduos podem desfrutar. Para o autor, a liberdade é fundamental para o processo de desenvolvimento por duas razões: a) a razão avaliadora, na qual a avaliação do progresso deve ser realizada com vista à expansão das liberdades dos indivíduos, e; b) a razão da eficácia, que consiste na premissa de que a realização do desenvolvimento depende, totalmente, da livre condição de agente dos indivíduos.

Esta visão é compartilhada pelo *United Nations Development Programme* (2014) que destaca como objetivo principal do desenvolvimento o aumento do poder de escolha dos indivíduos que, por vezes, não estão relacionadas com o crescimento económico.

Este foco contrasta com as perspetivas mais restritas de desenvolvimento, como as que compreendem o desenvolvimento em termos de crescimento económico. Para Sen (1993: 02), “a prosperidade económica é apenas um dos meios para enriquecer a vida das pessoas. É uma confusão no plano dos princípios atribuir a ela o estatuto de objetivo a alcançar”. Tais aspetos são considerados importantes como um meio de expandir as liberdades individuais. Entretanto, necessitam de outras condições, tais como as disposições sociais e económicas (educação e saúde) e direitos civis (de participação e deliberação política) (Sen, 2000).

Portanto, a perspetiva do desenvolvimento como expansão das liberdades substantivas centra a sua atenção nos fins que o tornam importante, em vez de restringi-la a apenas alguns meios de desempenham um papel importante nesse processo. O desenvolvimento tem por objetivo essencial melhorar a vida das pessoas (Sen, 1993).

Envoltas nessa necessidade de revalorização de questões esquecidas no debate tradicional sobre desenvolvimento, surgem perspetivas que se diferenciam, em maior e menor grau, do modelo hegemónico. Desta forma, a preocupação com a cidadania efetiva passa

também a integrar os discursos sobre desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a educação aparece como promotora da cidadania.

Esses dois aspetos, educação e cidadania, são entendidos como dimensões transversais no processo de desenvolvimento, dado que julga-se incoerente pensar na sustentabilidade e na promoção e fortalecimento das forças locais sem ter a cidadania e a educação como eixos norteadores. Tais temas serão discutidos de forma mais abrangente na seção a seguir.

3.2 Cidadania e educação

Ainda que a educação apresente um papel relevante para a competitividade empresarial, dado que o conhecimento é essencial para a criação de novos e mais eficientes paradigmas produtivos, a sua função social está centrada na diminuição das desigualdades sociais, ou seja, é relevante como promotora da cidadania social. Segundo este entendimento, o desenvolvimento pode ser alcançado mediante “uma maior competitividade dos indivíduos, das empresas e do país no mercado internacional, bem como através de uma maior participação social dos cidadãos” (Sobral, 2000: 06).

Demo (2007: 43) corrobora a afirmação acerca da importância da educação para o exercício da cidadania, ao destacar que “educação é o suporte essencial, porque, no lado formal, instrumenta a pessoa com a habilidade crucial de manejar a arma mais potente de combate que é o conhecimento e, no lado político, alimenta a cidadania”.

Vale ressaltar que, para este autor, a cidadania refere-se ao “processo histórico de conquistas populares, através das quais a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar um projeto próprio de desenvolvimento social”; o contrário, portanto, “significa a condição de massa de manobra, de periferia de marginalização” (Demo, 1992: 17).

Não existe, porém, um consenso sobre o conceito de cidadania ou cidadão, pois trata-se de um conceito em permanente mutação, modificando-se com as sociedades e o papel que nelas se atribui aos indivíduos. Noutra perspetiva, são os indivíduos que vão moldando a sociedade e definem o que se espera da cidadania (Martins, 2011).

Thomas Marshall é a principal referência na explicação inicial sobre a ampliação progressiva do entendimento de cidadania. Para Marshall (1967), baseado no estudo da história da Inglaterra, o desenvolvimento da cidadania pode ser resumido numa história unidimensional de aquisição de direitos, definindo a existência de três elementos essenciais do conceito de cidadania: direitos civis, políticos e sociais.

Nesta perspectiva, Esteves (2006) ressalta que a cidadania é, inicialmente, entendida como a obtenção de direitos civis, que são aqueles dos indivíduos; os direitos políticos, por seu turno, são compreendidos, a princípio, como produto secundário dos direitos civis; somente no século XX é que os direitos sociais passaram a ser universais e a ganhar importância efetiva e permanente, e, por vezes, superior aos direitos individuais, identificando-se com a emergência do estado de bem estar social e com a solidificação desses próprios direitos em termos constitucionais. Passam assim a ser direitos reconhecidos e reclamados pela sociedade civil organizada.

Ainda que esta tríade seja alvo de críticas, por desprezar outros direitos fundamentais, tais como os culturais, os econômicos e os ecológicos, pressupor linearidade evolutiva e incrementalista e ainda sustentar uma perspectiva de cidadania social restritiva (Lima, 2005), ela constitui-se um importante marco para o avanço da temática.

Ressalta-se que, no âmbito dos direitos fundamentais, Marshall sustenta que a educação é um requisito fundamental para a liberdade civil e condição para o exercício de outros direitos (Cury, 2002). Nesta perspectiva, para além do direito de acesso à educação, o Marshall salienta:

(...) a importância da educação escolar na expansão da cidadania social, como um direito que permite a expansão do ser humano nas suas potencialidades, como um pré-requisito da liberdade civil, como uma forma de integração mais próxima, por fornecer mais oportunidades e maior igualdade no contexto do estado-nação (Araújo, 2007).

Para Marshall o surgimento da cidadania social ocorre “quando se incorpora um mínimo de direito ao bem-estar social e econômico aos direitos individuais e políticos” (Palma Filho, 1998: 110). Neste sentido, Martinelli (2001: 16) ressalta que o “reconhecimento da cidadania social, que possibilita aos cidadãos um mínimo de bens materiais que não são obtidos no jogo do mercado, é condição *sine qua non* para a construção da cidadania plena”.

Portanto, a cidadania social está enraizada na perspectiva da garantia de direitos e não com medidas compensatórias, pois pressupõe “um pacto social realizado pela sociedade como um todo, a partir do que se define que o Estado deve garantir uma proteção social – por meio dos direitos sociais – a todos os cidadãos, independentemente de sua renda, simplesmente pelo fato de serem cidadãos”. Assim sendo, a “cidadania social requer, desse modo, que exista um mínimo de solidariedade, induzida pela necessidade de solução dos conflitos sociais, e um sentimento de responsabilidade da sociedade para com a vida de cada um de seus membros” (Ugá, 2004: 61)

Majó (2002) argumenta que a cidadania social se assenta na importância da educação para a solidariedade, com o intuito de criar uma consciência social que abarque a

heterogeneidade dos indivíduos e que viabilize a comunicação entre eles. Para o autor, o acesso aos bens materiais é importante, pois é, frequentemente, uma condição necessária para obtenção de bem imateriais (tais como conhecimento e segurança). Desta forma, para que o acesso aos bens, tanto materiais e imateriais, seja irrestrito é imprescindível a valorização da igualdade e da ética social. É nesse âmbito que o autor releva a importância da educação, dado que por meio dela é possível desenvolver uma sensibilidade em relação as injustiças sociais (Majó, 2002).

Gadotti (2005: 01) corrobora esse ponto de vista, salientando que a educação é um dos requisitos essenciais para que os indivíduos “tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade”, pois “é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática”.

Neste contexto, Zuchiwschi (2005) ressalta a importância da educação para o exercício dos direitos humanos pois, para o autor, a educação, nas mais variadas formas, tem de contribuir para o resgate da autoestima, promover a participação solidária e cidadã dos indivíduos e grupos sujeitos da sua própria história.

Segundo Zuchiwschi (2005: 144), a educação é essencial para que os direitos dos cidadãos se concretizem e, por isso, a inclusão educacional é determinante para o apaziguamento das desigualdades sociais e para a superação de obstáculos ao exercício dos direitos humanos: “dessa forma, a educação se torna ferramenta indispensável para a construção de uma cultura universal dos Direitos Humanos, a partir do momento em que não somente reforça os direitos civis e políticos, mas garante o acesso aos direitos econômicos e culturais”.

Numa perspectiva ampliada aos indicativos de Marshall, Santos (1998) salienta que a cidadania deve ser concebida para além de um conjunto de direitos, pois é também a sensação de pertencer a uma comunidade, de compartilhar valores, histórias e experiências. Portanto, abordar assuntos de cidadania sugere considerar os mais diversos contextos (económico, social, cultural, político) e a responsabilidade a todos os níveis (Martins, 2011).

Neste sentido, Cortina (1997) assevera a existência de dimensões complementares, que se constituem por exigências de uma cidadania plena, conforme destaca Gadotti (2005: 06):

[...] cidadania política: direito de participação numa comunidade política; cidadania social: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; cidadania económica: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; cidadania civil: afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; cidadania intercultural: afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo.

No meio da diversidade de perspectivas que circundam as fronteiras de uma concepção de cidadania, Fischman & Haas (2012) destacam a existência de diferentes abordagens, que

abrangem desde o caráter moral e legal da cidadania como a sua dimensão compulsória ou voluntária, assim como atentam para a sua ligação com sentimentos patrióticos ou com a sua identificação e subordinação ao Estado e os anseios por mais igualdade social.

Para Fischman & Haas (2012) a educação é um aspecto essencial para a promoção da cidadania e destacam ainda que a associação positiva entre educação e cidadania é bastante relevante, ainda que ela não seja tão direta ou tão robusta como se presume normalmente.

Demo (1994: 37) centra a discussão sobre a relação entre educação e cidadania num esforço para a superação da “pobreza política”, que “manifesta-se sob inúmeras faces, mas pode ser condensada didaticamente na precariedade da cidadania”. Por pobreza política o autor compreende “a dificuldade histórica de o pobre superar a condição de objeto manipulado, para atingir a de sujeito consciente e organizado em torno dos seus interesses”, que se materializa na “dimensão da qualidade, embora seja sempre condicionada pelas carências materiais também. Mas a essas jamais se reduz, apontando para o déficit de cidadania” (Demo, 1994: 30).

Nesse sentido, Simionatto & Goin (2011) destacam que a função social da educação presume uma educação libertadora, que permita ao trabalhador apropriar-se de conhecimentos indispensáveis para o exercício de suas funções laborais, mas que também lhe permita adquirir subsídios críticos para refletir sobre a construção de uma formação social.

Essa formação social deve permitir aos indivíduos compreender os seres humanos como “possuidores dos instrumentos de seu trabalho, numa organização associada que satisfaça às necessidades de todos em um processo de produção e distribuição da riqueza que obedeça à capacidade redistributiva” (Simionatto & Goin, 2011: 16). Essa perspectiva está alicerçada na teoria freiriana, que argumenta em prol de uma dinâmica social na qual os homens sejam sujeitos de sua própria história.

Para Demo (2000), a política social que mais se aproxima da possibilidade contribuir para o desenvolvimento de indivíduos capazes de história própria é a educação, tendo em vista que ela pode contribuir para o surgimento da consciência crítica, permanecendo como propulsora do saber pensar e do saber aprender. Ao mesmo tempo, ela é também a política social que mais se aproxima da politicidade, pois é o cerne da competência política capaz de contestar a pobreza política. A escola, portanto, cumpre a função de proporcionar o acesso da população ao conhecimento “socialmente construído e historicamente acumulado”, independentemente de sua condição social, ressalta o autor.

Segundo Palma Filho (1998), a educação voltada para o fomento à cidadania não pode estar centrada apenas nos valores do mercado; ela deve ter a sua atenção focada na formação

de indivíduos para o desenvolvimento de atividades que integram a vida coletiva, as atividades de produção e a experiência subjetiva.

No mesmo sentido, Oliveira (2013) ressalta que a educação deve promover a desalienação e a construção de um sentido cidadão na perspectiva democrática e crítica. Silva, Dellagnelo & Rodrigues (2012: 419) resgatam o pensamento de Knopp *et al.* (2010: 57), ao destacarem que a consciência crítica

[...] surge quando um ser humano ou grupo social reflete sobre os determinantes que moldam sua condição de existência e se conduz diante deles como sujeitos. Ou seja, a consciência crítica possibilita uma nova postura existencial, aberta à história. [...] Sem consciência crítica, o ser humano ou o grupo social é reificado, é apenas objeto do acontecer.

Assim sendo, admite-se que a educação tenha uma importância eminentemente social, ainda que assuma conotações diferentes através da história, tendo em vista que ela proporciona uma maior capacidade de autonomia e de interferência no meio social (Sobral, 2000).

Para Simionatto & Goin (2011) é preciso ficar evidente a função social do conhecimento e resgatar o seu papel social e político, para que a orientação da educação seja a cidadania e não o mercado, uma vez que a lógica capitalista é distinta da lógica da educação. Portanto, a ampliação das oportunidades educacionais para a atenuar as desigualdades sociais e produzir uma sociedade mais justa, passa por uma concepção social da educação (Sobral, 2000).

Palma Filho (1998) ressalta que, embora a educação não seja suficiente para o desenvolvimento pleno da cidadania, ela é condição indispensável. Demo (1994) concorda que a educação é uma questão essencial, porém não basta por si só. O autor destaca que o processo de emancipação está alicerçado em dois pilares mutuamente condicionados, um voltado para a questão econômica, com garantia de auto-sustentação, e outro relacionado à questão política, plantada na cidadania, pois “trabalhar/produzir e participar definiriam as oportunidades históricas das pessoas e sociedades, desde que almejem projeto próprio de desenvolvimento” (Demo, 1994: 31).

O autor enfatiza esses dois condicionantes, ao argumentar que a cidadania não pode ser considerada um fenômeno meramente político porque não se resume à participação: “participação sem auto-sustentação é farsa, porque sucumbe a dependências” (Demo, 1994: 42).

No entanto, a carência material é vista por Demo (2001: 320) como menos grave quando comparada à pobreza política, a qual “revela as entranhas da contradição dialética na história concreta, feita de minorias privilegiadas que exploram maiorias ignorantes”, destacando que a

qualidade formal pode se desenvolver em direção diametralmente oposta à qualidade política. Em outros termos, o conhecimento pode distanciar-se da educação.

Para o autor, a educação não resolve propriamente os problemas económicos, a não ser de modo indireto. Entretanto, pode ser uma ferramenta essencial para o enfrentamento da pobreza política, uma vez que pode desenvolver a competência política e criar “novos mestres, não a reprodução de discípulos - um fenómeno essencialmente político - participativo, que exige igualmente professores, ao mesmo tempo, dotados de qualidade formal e de qualidade política” (Demo, 1994: 96).

A perspectiva da educação como ferramenta de combate à pobreza política emerge da necessidade de buscar uma história alternativa, na qual os sujeitos estejam no centro. Numa sociedade na qual “ser excluído é estar, sobretudo, excluído do conhecimento”, a educação oferece uma possibilidade de transformação da realidade social. Segundo Demo, “o analfabeto atual não é só quem não sabe ler, mas sobretudo quem não maneja minimamente conhecimento em termos reconstrutivos. O pobre não pode apenas reproduzir conhecimento. Carece reconstruí-lo como sujeito capaz” (Demo, 2001: 319).

No âmbito da importância da educação para a efetiva concretização da cidadania, no que respeita à ação dos indivíduos na sociedade, Paulo Freire (1983) é um dos autores que se destaca. Ele salienta a qualidade libertadora da educação, capaz de desenvolver a autonomia das pessoas e a necessidade da procura constante da emancipação frente as opressões que limitam a autodeterminação dos sujeitos. Essa perspectiva converge com o que Simionatto & Goin (2011: 17) compreendem enquanto educação: “um ato de libertação [...] um espaço de aprofundamento cultural e de fortalecimento de uma nova concepção da vida e do homem que superem os interesses práticos e imediatos”.

Simionatto (2014) ressalta o papel das Universidades na compreensão das transformações sociais e nas formas de atuar sobre elas ao enumerar três desafios no contexto educacional.

O primeiro deles relaciona-se com a questão do ensino de qualidade, sendo aquele que transforma o conhecimento em capacidade de atuação, ou seja, a necessidade de uma formação com qualificação política, que possibilite a compreensão crítica de problemáticas presentes em todas as esferas da vida social (Simionatto, 2014).

O segundo desafio relaciona-se com o que a autora classifica como a “base de legitimação da excelência universitária”: a investigação. Neste sentido, a pesquisa de qualidade deve fomentar o desenvolvimento da crítica e um ensino não direcionado unicamente às

dimensões instrumentais do exercício profissional, mas que preze a capacidade de analisar as condições históricas e profissionais nas quais ele se insere (Simionatto, 2014:17). Nesse sentido, o exercício profissional possui relação cada vez mais estreita com as competências teórico-metodológicas e ético-políticas. Portanto, está vinculado a uma formação acadêmica qualificada e ancorada em concepções críticas robustas, que permitam uma análise coerente da realidade social (Simionatto, n.d.). Simionatto (2014:17) destaca também que, para além da importância do ensino e pesquisa, a dimensão que abrange a extensão universitária é essencial, tendo em vista o “compromisso de devolver à sociedade o saber que a Universidade constrói”.

O terceiro e último desafio reporta-se às questões ligadas à “atuação política dos intelectuais e ao seu compromisso com a vida pública”. Para a autora, os projetos profissionais apresentam uma dimensão política, pois abrangem proposições teóricas e ideológicas diversas, capazes de suportar orientações que rompam com a ideologia tradicional, mas também reforçar as relações de poder preexistentes (Simionatto, 2014:18).

Discutidas algumas questões que envolvem a importância da cidadania e da educação, fatores a serem enfatizados nas dinâmicas de desenvolvimento, parte-se agora para o debate sobre o desenvolvimento local sustentável e as suas expressões.

3.3 A dinâmica “local” do desenvolvimento

O desenvolvimento local pressupõe uma dimensão territorial, na qual as diversas dinâmicas que envolvem a base de uma comunidade se materializam. De acordo com Dowbor (2006), a dimensão territorial dos processos é essencial, tendo em vista que o deslocamento das iniciativas de desenvolvimento para o nível local permite a aproximação do espaço decisório no qual o cidadão pode efetivamente participar.

Contudo, o “local” é um conceito relativo. Para demarcar as suas fronteiras “é necessário tomar distância, ao mesmo tempo, do isolamento autárquico e do reducionismo globalizador”, pois “existem definições possíveis do “local” no nível de escala (em número de habitantes ou quilômetros quadrados); ou de sistema de interações com certa autonomia; ou de unidade político administrativa” (Gallichio, 2002: 78) e ainda outras perspectivas.

Por esse motivo, antes de aprofundar as possibilidades conceituais do desenvolvimento local, julga-se importante debater algumas percepções sobre o “local”, sem, entretanto, ter como objetivo atingir a exaustão do tema.

Segundo Moura (1998: 37), o desenvolvimento local reporta-se a um tipo de práticas que “tem como palco a localidade vista enquanto região, cidade, ou outras unidades menores,

e como atores/empreendedores, organizações e grupos do lugar, estejam eles situados nas esferas públicas, privadas e/ou quase pública”. Para Pires (2006: 86), o local pode ser considerado um “continente, um país, uma região, um estado, uma cidade, um bairro ou até mesmo uma rua ou uma escola. Em todos esses lugares pode-se perceber elementos comuns que unem os mais diversos indivíduos”, pois cada um desses locais expressa de alguma forma uma condição de pertença, uma identidade específica.

Gehlen (2006: 269) reforça a questão da identidade ao destacar que “o local é reconhecido como o “*lócus*” identitário, por vezes multifacetário, porém definido territorialmente e onde se cultivam tradições e se expressam as diferenças que constituem a cultura local, diversa e, por vezes síntese de culturas universais”.

Na perspectiva de Martins & Bosco (2002:54) “quando se fala de “local”, está-se referindo à escala das inter-relações pessoais da vida cotidiana, que sobre uma base territorial constróem sua identidade. O lugar é essa base territorial, o cenário de representações e de práticas humanas que são o cerne de sua singularidade” e onde se encontram as possibilidades e os potenciais do desenvolvimento. Desta forma, é importante atentar para o fato de o território possuir um papel relevante “enquanto condição e fator de desenvolvimento, qualquer que seja a comunidade considerada”.

Já Fragoso (2005: 63) explora outras dimensões ao alegar que o local apresenta uma espécie de duplo carácter que o define: “representa, por um lado, o *locus* da vida social, o lugar onde os acontecimentos, fenómenos e práticas sociais adquirem visibilidade, mas, por outro lado, não pode escapar às formas de relação que lhe são externas”.

Gallichio (2002: 72) apresenta uma perspectiva semelhante ao ressaltar que “quando estudamos o local não nos situamos em um universo à parte dos processos de desenvolvimento nacional ou regional; não partimos do zero como se nunca tivesse sido tratada a questão do desenvolvimento”. Assim sendo, o local não deve ser entendido como contraposto ao global, visto que há sempre interação entre eles (Holanda & Vieira, 2003).

Segundo Gallichio (2002: 78), quando se fala em desenvolvimento local está em foco um território, que não é meramente um espaço físico, e, portanto deve ser visto como uma construção social; o “território é ao mesmo tempo condicionador e condicionado por e a partir das ações dos atores e das comunidades”.

Assim sendo, o autor acredita, que para definir de forma precisa o local, não existe outra opção senão fazer referência ao global. Tendo em vista que a análise do desenvolvimento local necessita da consideração do contexto global no qual está inscrito e que “o global está presente

em cada processo de desenvolvimento. Mas, o global, a análise das grandes determinações sistêmicas e estruturais, não esgota o conhecimento da realidade” (Gallichio, 2002: 79). Importa perceber que o nível local é permeado por aspetos que lhe são peculiares e que não se resumem à reprodução de determinações globais. Portanto, entender o local como uma noção relativa permite impedir os erros do localismo (Gallichio, 2002).

Segundo Gallichio (2002) para a definição do “local” duas condições devem ser atendidas: a condição socioeconómica, relacionada com a possibilidade de que os atores discutam o gerenciamento e utilização do excedente económico e a condição cultural, no sentido identitário, de pertença ao território.

Seguindo essa compreensão, Soares (2006) considera que a abordagem do desenvolvimento local requer movimentos locais com perspectivas consistentes de inclusão nas relações globais. Para o autor, é importante que o território assuma um significado para além da organização produtiva e da delimitação geográfica e seja considerado como uma rede complexa de relações sociais.

No entender de Fragoso (2005:64), “o local é suficientemente vago para escapar, ainda que parcialmente, a delimitações sócio-espaciais rígidas mas, por outro lado, encontra na proximidade possibilidades de intervenção concretas”. Desta forma, o autor salienta que o local se configura para além de um “repositório de tendências económicas. Sendo primariamente definido pelas pessoas que o habitam, o local significa também um conjunto inter-relacionado de redes sociais e culturais que, a determinados níveis, têm especificidades bem visíveis”.

Froehlich (1998:88) corrobora essa ideia ao mencionar que o local apresenta potencial para impulsionar o desenvolvimento ao procurar uma maior homogeneização, participação e justiça social, bem como força económica; porém, ressalva que essa atribuição de sentido ao desenvolvimento, “tão localista e “descentralista”, esbarra em sérias desconfiças teóricas, quando não práticas e articulativas”.

O enfrentar de questões dessa natureza está relacionado, segundo Martins, Vaz & Caldas (2010:587), com a forma como o local é encarado, pois pode se configurar como um espaço para propagação da lógica de mercado ou como um espaço de possibilidades e experiências. Para os autores, “pela produção, ainda que em escala mais reduzida, de desigualdade de recursos e poder, de formas de sociabilidade empobrecidas produzidas pela concorrência e pelo estímulo individual advindo da cobiça e do medo; e, finalmente, pela exploração crescente dos recursos naturais”. Já o local enquanto “espaço e território permeável à produção de

experiências de resistência e/ou contra-hegemônicas caracteriza-se por produzir espaços nos quais predominam os princípios da igualdade, solidariedade e respeito à natureza”.

Entretanto, ressalta-se que, para Martins *et. al* (2010), esta última é também possível de ter as suas experiências incorporadas pelo mercado, devido ao anseio por maior rentabilidade ou articulações mercadológicas mais amplas. Para os autores, as duas perspectivas constituem-se por dois extremos de um processo com diversas contingências intermediárias.

Assim sendo, os autores atestam que a avaliação de experiências locais deve ser realizada para além das perspectivas económicas e de curto prazo, que “escondem a miopia de sua compreensão da realidade, muitas vezes atrás de um fetiche por indicadores e resultados quantificáveis, tão a gosto de certas visões simplificadoras das ciências sociais, que levam crescentemente à despolitização das políticas públicas” (Martins *et. al.*, 2010: 587).

É importante ressaltar que a teoria clássica da economia regional entende o espaço como uma dimensão uniforme na qual se expressam as atividades económicas; enquanto perspectivas mais atuais, como a do desenvolvimento territorial, o espaço é entendido de uma forma mais dinâmica, como um plano material das relações sociais (Gallichio, 2002).

Essa última visão converge com as contribuições da nova geografia crítica, defendida, entre outros autores, por Milton Santos (2002:153), que considera o espaço como um “conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções”.

Nesta perspectiva, segundo Andion (2007), o território passa a ser percebido, não como uma estrutura imutável e definida por delimitações burocráticas, e sim como um campo de forças, cuja dinâmica é contextual e, portanto, deve observar as peculiaridades de cada situação específica. Por isso, considera-se a impossibilidade de que as estratégias de desenvolvimento sejam inflexíveis, ou seja, elas devem estar atentas às contingências locais.

Tendo visto as diversas apreciações que se referem ao “local” e explicitado a que mais se aproxima da visão desta pesquisa, parte-se agora para o resgate da atribuição do local às propostas de desenvolvimento, assim como as suas perspectivas conceituais, delimitações e possibilidades.

3.4 Desenvolvimento local: perspectiva conceitual

O termo “desenvolvimento local” é polissêmico e, portanto, não encontra homogeneidade quanto às suas possibilidades e limitações enquanto teoria e prática. As ideias sobre o tema são controversas e, por vezes, antagônicas (Martins *et. al*, 2010). Lima (2002) ressalta que não existe um conceito único de desenvolvimento local, pois tal denominação abrange diferentes pensamentos, projetos e experiências, por meio de uma multiplicidade de focos.

De acordo com Gallichio (2002), o fato dessa abordagem ter ganhado certa evidência não remete à existência de uma compreensão unívoca em torno do seu sentido. Na literatura que a envolve é possível observar diferentes tendências, as quais, a partir do denominador comum da escala local e da articulação entre as dimensões sociais e económicas, apresentam uma ampla gama do que é considerado desenvolvimento local.

Segundo Pires (2006), a concepção de desenvolvimento local traz consigo uma relevante referência às capacidades de ação e à articulação dos atores locais, particularmente numa conjuntura em que se experiencia a chamada “Crise do Estado”. Isto significa que questões que antes eram da responsabilidade do Estado, tais como saúde e desemprego, passam a ser também tratados pelos diversos atores sociais.

Andion (2007) destaca que a valorização dos espaços locais nos processos de desenvolvimento não é algo recente, uma vez que tal preocupação já havia sido vislumbrada, na década de 1970, por teóricos do paradigma heterodoxo do desenvolvimento e eco desenvolvimentista. Todavia, a autora salienta a ocorrência de um resgate e aprofundamento deste debate, na década de 1980, em resposta a dois fatores primordiais - a consciência sobre os limites do Estado e a crise do modelo Fordista de produção.

Gómez (2002) corrobora essa informação ao destacar que o foco local do desenvolvimento ganha ênfase nos anos 1980, com as discussões sobre a integração da escala regional e nacional na concepção de políticas e programas de desenvolvimento e com a incorporação das dimensões sociais e políticas em tais debates.

Segundo Andion (2007), a abordagem do desenvolvimento local vai revalorizar aspetos que estavam omissos das discussões sobre o desenvolvimento e recuperar questões que tangem a inscrição social, política e cultural nesses processos. Desta forma, ressalta a autora que “o desenvolvimento local propõe um foco na ação coletiva e na sua permanente avaliação, visando adequá-la aos desafios locais e globais” (Andion, 2007: 66).

Silva & Júnior (2008: 95) argumentam que o espaço passou a cumprir um papel vital para se repensar o desenvolvimento, uma vez que a própria sociedade só é concreta “com o espaço, sobre o espaço e no espaço”: “espaço agora multifacetado, porque se considera que, só pensado enquanto multidimensional, pode ser autêntico o desenvolvimento”. Para os autores, é neste contexto que se atesta a validade do sentido localista do desenvolvimento, podendo-se falar em desenvolvimento local.

Ainda que o local possa ser visto como um espaço adequado para a construção de iniciativas que efetivamente promovam o desenvolvimento na sua forma ampla, Martins & Caldas (2009:207) ressaltam que há quem sustente que “as experiências de desenvolvimento local são somente a expressão espacial de um novo arranjo industrial pós-fordista”, tais como Benko & Lipietz (1994). Entretanto, há os que defendem que essas experiências “têm dinâmicas próprias e não se resumem ao reflexo da reorganização internacional do capital”, como Becattini (1994). Existe também os autores que enxergam o local como “um espaço distinto para experiências contra-hegemônicas como”, por exemplo, Santos & Rodríguez-Garavito (2002).

Arocena (1995), por sua vez, crê que não existe uma teoria sobre o desenvolvimento local e sim teorias de desenvolvimento que concebem o local de forma diferenciada e funda os seus argumentos na análise de três grandes paradigmas: o evolucionismo, o historicismo e o estruturalismo.

No primeiro caso, o desenvolvimento está relacionado, conforme alude o nome, a um processo evolutivo, ao partir do pressuposto de que existe uma “dinâmica evolutiva positiva em relação ao progresso” e da existência de obstáculos estabelecidos por tradições locais que se opõem a esse fluxo. Nesta perspectiva, os atores locais não possuem um papel significativo no processo, “salvo seguir o melhor possível os ditados das demandas do crescimento econômico” (Gallichio, 2002:72).

Para o segundo enfoque, o historicismo, o fundamental “não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida” (sendo a história um ponto de partida fundamental), que se diversifica conforme as contingências locais e globais. De acordo com este foco, a dimensão endógena é privilegiada, enquanto fatores estruturais e globais são desconsiderados, fato que se constitui como uma das críticas sobre o modelo. Para essa orientação, o processo está restrito a uma minoria e não é, portanto, compartilhado por todos os atores sociais (Gallichio, 2002:72).

A terceira concepção apresentada é o estruturalismo, no qual o processo de desenvolvimento é sistêmico, os seus elementos são interdependentes e é composto por

dominantes e dominados. Os teóricos desta corrente defendem que o sistema se reproduz por meio de ruturas, por isso, a ideia de desenvolvimento do sistema é inexistente. Esta abordagem possui uma forte orientação marxista e considera o local como um lugar de reprodução das relações de dominação globais (Gallichio, 2002).

Gallichio (2002: 73) assinala a existência de concepções alternativas, tais como as abordagens de Touraine, Morin ou Bourdieu e resgata ainda o pensamento de Arocena (1995), ao destacar impossibilidade de analisar processos de desenvolvimento “sem fazer intervir as três dimensões destacadas pelos paradigmas analisados: a história (mudança, especificidade, autonomia), o sistema (funcionamento, universalidade, interdependência) e o modelo (representações, generalização, utopia) ”.

Para o autor, estes aspetos articulam-se de diversas maneiras e, desta forma, definem o desenho dos processos de desenvolvimento; portanto “é necessário colocar-se simultaneamente nos três níveis, o que significa dar conta de fatores como a complexidade, a diferença, a incerteza, ou a integralidade dos processos de desenvolvimento” (Gallichio, 2002: 74).

A ideia sobre a inexistência de uma teoria efetiva sobre desenvolvimento local não é também consensual. Amiguinho (2005: 18), por sua vez, argumenta que, embora o conceito seja difuso há, pelo menos, uma certeza que atenua as suas ambiguidades ou a sua polissemia: “o seu ponto de apoio ou de partida é o das potencialidades, das valias funcionais e o dos recursos, sem esquecer, ou melhor, lembrando doutra forma, as privações, as necessidades, as perdas e os desfavores”.

Nesta perspetiva, aspetos como a participação e a auto-organização de atores e organizações, ao nível local, fomentam uma abordagem mais politizada dos problemas e soluções que circundam a esfera social, diferindo, portanto, de uma abordagem instrumental e assistencial das intervenções (Amiguinho, 2005).

Oliveira (2001:13) reforça a ideia de que o desenvolvimento local é uma noção polissémica e “comporta tantas quantas sejam as dimensões em que se exerce a cidadania; qualquer tentativa, pois, de transformá-la em modelos paradigmáticos, está fadada ao fracasso”.

Assim sendo, o desenvolvimento local se remodela enquanto campo de reflexão, crítica e educação “com um grau de espraiamento social e institucional ainda restrito, mas culturalmente significativo” (Silveira, 2004: 54). Para Martins (2002:51), o desenvolvimento local é mais que um conceito, é, na verdade, um “evento *sui generis*”, que resulta do pensamento e da ação individual e coletiva e que faz frente às problemáticas que circundam a qualidade de vida nas comunidades.

Fragoso (2005: 63) trata o desenvolvimento local como um conceito difícil de resumir; entretanto, apresenta o seu entender da questão ao argumentar que ele “trata da possibilidade das populações poderem expressar uma ideia de futuro num território visto de forma aberta e flexível, onde esteja ausente a noção do espaço como fronteira, concretizando ações que possam ajudar à (re)construção desse futuro”. Para o autor, os seus objetivos mais evidentes seriam o de fomentar melhorias na qualidade de vida dos indivíduos, assim como aumentar os seus níveis de autoconfiança e organização (Fragoso, 2005).

A mobilização das potencialidades endógenas é uma preocupação também para Braga (2002), que acredita ser necessário o fortalecimento das capacidades técnicas e financeiras locais, bem como o associativismo e o empreendedorismo, a democracia participativa e a parceria entre atores sociais e instituições. Para Stöhr (1990) o desenvolvimento local deve atentar para a origem das iniciativas, dos recursos, do controlo das dinâmicas e o público que abrange. Para este autor, o desenvolvimento local deve dar-se por meio das forças locais e para o benefício da localidade.

Na visão de Amaro (2003: 57) o desenvolvimento local expressa, essencialmente, “o processo de satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir essencialmente de suas capacidades, assumindo aquela o protagonismo principal nesse projeto e segundo uma perspetiva integrada dos problemas e respostas”. O autor ressalta que esse entendimento é o resultado do cruzamento de duas contribuições fundamentais, que se referem ao paradigma territorial, mais académico, e às inúmeras experiências em campo, que demonstraram ser viáveis e pertinentes num contexto globalizado.

Lima (2002: 162) ressalta que o desenvolvimento local inclui vários atores e ações, que de alguma forma concernem aos interesses da população que vive e trabalha no local. Na visão da OCDE (2013: 11) o objetivo do desenvolvimento local é “construir a capacidade de um território definido, muitas vezes, um município ou região, para melhorar a sua economia futura e a qualidade de vida dos habitantes”. Esta orientação acredita que o desenvolvimento local pode dar um contributo importante para o para as economias nacionais, que enfrentam uma ambiente muito mais complexo em virtude da globalização.

Contudo, a OCDE (2013) destaca que o sucesso do desenvolvimento local depende de aspetos relacionados com as condições estruturais, as capacidades institucionais, a liderança interventiva e instrumentos adequados para a implementação de estratégias de desenvolvimento local.

Moura *et. al.* (2002) argumentam que as visões de desenvolvimento local são diversas, tais como as práticas que se denominam como tal; no entanto, distinguem duas abordagens que se destacam em função do foco dos discursos e práticas: uma competitiva e outra social.

Na primeira orientação, o foco é dirigido à inserção competitiva do local no mercado e as suas ações estão voltadas para médios e grandes empreendimentos. Essa corrente analítica concede ao governo o papel de procurar vantagens comparativas, objetivando benefícios económicos e políticos por meio da promoção do local e da sua integração no mercado mundial (Lima, 2002). Já na orientação social, o enfrentar de questões relacionadas à exclusão social surge como eixo norteador e as ações tendem a ser pequenos empreendimentos, assim como segmentos que estão à margem da sociedade. Conforme Lima (2002), a vertente chamada “social” configura-se como sendo uma outra grande vertente do desenvolvimento local, que destaca a necessidade de incluir as pessoas nas atividades económicas, com o objetivo de combater a exclusão social.

Braga (2002: 23) também designa dois aspetos como pressupostos mais recorrentes nas propostas de desenvolvimento local: a competitividade e a cidadania, tendo em vista a sua constante presença em “pauta de recomendações e nas diretrizes básicas para financiamento de projetos urbanos por parte dos organismos internacionais, quanto nos ensaios de política de desenvolvimento local realizados nos últimos anos em várias cidades brasileiras”.

Gallichio (2002: 88) aborda a orientação voltada para o social e, em especial, para a cidadania, apontando para uma compreensão cidadã nas estratégias de desenvolvimento local. O autor argumenta que a construção da cidadania “é um processo social e cultural complexo que implica um forte trabalho no tecido social para o empoderamento das pessoas a fim de reconhecer suas necessidades económicas, sociais e culturais e buscar soluções para estas”. Portanto, uma das metas principais no processo de desenvolvimento local é que os indivíduos sejam capazes de desenvolver as suas próprias estratégias de desenvolvimento e participar ativamente delas.

Desta forma, o reconhecimento dos direitos de cidadania não é suficiente, pois é essencial a criação de espaços públicos nos quais a sociedade civil possa vocalizar as suas pretensões e discuti-las coletivamente, uma vez que “a participação é compartilhada como valor e meio para a governança, para a apropriação do governo pela sociedade local, sendo que um dos seus nós críticos é a sua relação com a tomada de decisão e com o planeamento”, já que um dos objetivos fundamentais do desenvolvimento é fundamentar a participação popular (Gallichio, 2002: 88). Nesta dinâmica, o autor evidencia também a necessária inserção laboral

para a construção da cidadania, ao atribuir ao trabalho o potencial de integração social, criação de cidadania, mobilidade social e espacial (Gallichio, 2002).

Milani (2003: 01) também apresenta uma perspectiva interessante, que concebe o desenvolvimento local como um “conjunto de atividades culturais, económicas, políticas e sociais – vistas sob ótica intersetorial e trans-escalar – que participam de um projeto de transformação consciente da realidade local”. O projeto de transformação, salientado pelo autor, implica um relevante grau de interdependência entre os vários segmentos que constituem a sociedade, no seu âmbito político, legal, educacional, económico, ambiental, tecnológico e cultural, e os agentes de diferentes escalas económicas e políticas, ao nível local e global. Este enquadramento teórico aproxima-se muito da visão pretendida para essa pesquisa, tendo em vista, principalmente, o carácter plural e integrativo no que se refere aos aspetos relevantes do desenvolvimento local, ao considerar uma ampla variedade de dimensões e de diferentes contextos ambientais.

A dimensão da cidadania no desenvolvimento local é considerada de extrema relevância nesta pesquisa. Sobre essa questão, Gehlen (2006) afirma que o desenvolvimento local pode ser pensado apenas sobre as suas possibilidades e contributos para a cidadania, tais como a participação local em diversos âmbitos (cultural, económica, política, religiosa, social, entre outros). A cidadania, entretanto, pressupõe um carácter participativo para sua efetivação. Dowbor (2009) afirma que a cidadania pode ser exercida em diferentes níveis e contextos, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta.

Neste sentido, Oliveira (2001) sugere que o desenvolvimento local pode criar um *locus* interativo entre os cidadãos ao recuperar a iniciativa e a autonomia na gestão do bem-comum, pois, desta forma, acredita que o governo poderia estar ao alcance dos cidadãos. Para este autor, a primeira dimensão substantiva do desenvolvimento local se reflete na capacidade concreta de participação cidadã no governo local, sendo que “aparece como um resgate da ágora grega, posto que a forma democrática representativa é insuficiente para dar conta da profunda separação entre governantes e governados na escala moderna” (Oliveira, 2001: 14).

Dowbor (2010) salienta que as experiências com projetos de desenvolvimento local atestam que a capacidade de auto-organização, o capital social, a participação social e o sentimento de apropriação do processo pela comunidade são aspetos essenciais na consolidação de determinadas práticas. Por isso, o autor destaca que o desenvolvimento não se constitui meramente de projetos voltados para o crescimento económico pois é, sobretudo, uma dinâmica cultural e política capaz de promover profundas transformações sociais.

A dimensão contextual do desenvolvimento local é reconhecida também por Milani (2003), ao destacar que ele abrange fatores sociais, culturais e políticos que não são condicionados unicamente pelo sistema capitalista e que o crescimento económico é um elemento fundamental, porém não suficiente para promover o desenvolvimento local.

Sobre esse assunto, Martins (2002: 52) ressalta que é importante vislumbrar a participação enquanto resultado de um processo de construção social e, por isso, sujeita à influência de fatores históricos e culturais: “neste sentido, a participação parece manter uma relação direta com a capacidade individual ou coletiva de interagir, cooperar, associar-se e confiar, isto é, com o chamado capital social”. O autor salienta que, embora o capital social seja um assunto complexo e conceitualmente impreciso, ele assume relevante papel enquanto recurso potencial do desenvolvimento, em especial, por ter a sua contribuição na dimensão cultural.

Um dos expoentes teóricos do capital social é Pierre Bourdieu, que o entende como um conjunto de recursos, que podem ser efetivos ou potenciais e que pressupõem a pertença a uma rede estável de relações, mais ou menos institucionalizadas, conhecimento e reconhecimento recíproco (Bourdieu, 1980). De acordo com Portes (2000) o pensamento de Bourdieu releva a conversibilidade das variadas formas de capital e a redução de todas elas em capital económico, entendido como capital humano acumulado.

Desta forma, o autor acredita ser possível que os indivíduos alcancem, por meio do capital social, privilégios relativos aos recursos económicos, tais como mercados protegidos e informações de negócios:

Assim, os atores podem alcançar, através do capital social, acesso direto a recursos económicos (empréstimos subsidiados, informações de negócios, mercados protegidos); podem aumentar o seu capital cultural através de contatos com especialistas ou com pessoas cultas (i. e., capital cultural incorporado); ou, em alternativa, podem filiar-se em instituições que conferem credenciais valorizadas (i. e., capital cultural institucionalizado) Portes (2000:135).

Outra contribuição importante nesse campo é de Coleman (1990:302), para quem o capital social “não é uma entidade singular, mas uma variedade de diferentes entidades que possuem duas características em comum: consistem em algum aspeto de uma estrutura social e facilitam algumas ações dos indivíduos que estão no interior desta estrutura”.

Coleman (1990:300) compreende ainda o capital social ao pensar num contexto educacional, no qual se refere “o conjunto de recursos intrínsecos nas relações familiares e na organização social comunitária e que são úteis para o desenvolvimento cognitivo ou social”.

Segundo Portes (2000), apesar da perspectiva de Coleman apresentar algumas limitações, ela teve um papel importante no desenvolvimento da temática na sociologia americana ao destacar a sua importância na obtenção de capital humano e ao identificar alguns mecanismos por meio dos quais é gerada.

Portes (2000: 134) destaca ainda que a originalidade do conceito de capital social provém do fato de focar a sua atenção sobre as consequências potencialmente positivas do processo de socialização, e ignorar as suas particularidades menos interessantes e, também, porque “enquadra essas consequências positivas numa discussão mais ampla acerca do capital, chamando a atenção para o facto de que as formas não monetárias podem ser fontes importantes de poder e influência”.

Entretanto ressalta o autor que, ao nível individual, os processos relativos ao conceito de capital social podem acarretar em relações sociais que produzam uma maior regulação sobre os comportamentos, restringindo as liberdades individuais das pessoas, e um acesso privilegiado aos recursos, negando aos outros o acesso aos mesmos recursos mediante predileções. Portanto, “como rótulo para os efeitos positivos da sociabilidade, o capital social detém, na minha perspectiva, um lugar assegurado na teoria e na investigação empírica, desde que sejam reconhecidas” (Portes, 2000: 152-153).

Tendo em vista a relação entre participação e capital social nos processos de desenvolvimento, Martins (2002) argumenta que o âmago da participação pessoal reside, para além da tomada de consciência, na formação de um senso crítico e na sensibilidade, requisitos que não são facilmente incorporados, especialmente quando não estimulados. Por este motivo, afirma Demo (1988) que a natureza, essencialmente, participativa e democrática do desenvolvimento local torna-se o seu “calcanhar de Aquiles”, dado que a participação é de fato uma conquista a ser empreendida individualmente.

Nesta conjuntura, a educação aparece como uma possibilidade na construção de um ambiente e meios que permitam a formação de um senso crítico, voltado para autonomia. Além disso, a educação pode atuar como fomentadora da cultura, vista como um elemento relevante para o desenvolvimento local. Segundo Knopp & Darbilly (2007:12):

A cultura pode ser um importante elemento promotor do desenvolvimento local, uma vez que por meio dela são estimuladas práticas de desenvolvimento de consciência, do senso crítico e da autoestima dos indivíduos, que passam a se reconhecerem como cidadãos e sujeitos ético-políticos, capazes e responsáveis por promoverem a transformação de sua própria realidade e de seu entorno. A cultura potencializa a criatividade humana e pode funcionar como um canal de integração social, além de possibilitar novas formas de sociabilidade e associações positivas para as pessoas.

Neste contexto, as Universidades possuem um papel fundamental no desenvolvimento dos países, pela sua capacidade de produzir e compartilhar conhecimentos e de qualificar os trabalhadores, e podem intervir também no processo de desenvolvimento por meio da efetivação dos seus objetivos formais, nomeadamente o ensino, a pesquisa e extensão (Goulart & Vieira, 2008).

A educação também aparece como ponto central no processo de desenvolvimento local ao ressaltar a importância da atuação dos diferentes atores locais nessa dinâmica. Segundo Tenório (2004), este processo implica esforços de diversos atores, estatais, sociedade civil e do capital, que estejam dispostos a persistir em propostas resultantes da negociação de interesses, mesmo que estes sejam divergentes e conflituosos.

Desta forma, o autor ressalta que a lógica do desenvolvimento local carece, essencialmente, do surgimento e fortalecimento de atores territoriais – que são aqueles atores que no campo político, económico, social e cultural são portadores e fomentadores das potencialidades locais – capazes de ter iniciativa e propor ações socioeconómicas que potencializem as qualidades locais, visando uma melhoria na qualidade de vida da população. Para tal, estes atores locais devem formar parte da sociedade e reconhecer a si próprios na história e sistema de valores que compõem a comunidade em que estão inseridos (Tenório, 2004).

É neste sentido que Dowbor (2009: 22) assevera que a relação entre educação e desenvolvimento local está estreitamente vinculada à compreensão e à necessidade de “formar pessoas que possam futuramente participar ativamente em iniciativas capazes de transformar o seu entorno e gerar dinâmicas construtivas”:

Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la.

Tenório (2004: 02) complementa esta perspetiva ao afirmar que, no que tange ao desenvolvimento da iniciativa local, é pressuposta a geração de atores capazes de ter iniciativa, tendo em vista que a mobilização conjunta dos atores locais é essencial para a resolução de problemas locais e proposta de alternativas, tais como a “experiência de novas fontes de energia, a renovação de atividades tradicionais, a introdução de novas tecnologias, a abertura de canais de comercialização, a revitalização da pequena empresa e do artesanato, a exploração integral

dos recursos, a ampliação dos sistemas de crédito”, assim como de problemas primários como serviços de água, luz e saneamento.

Por fim, julga-se essencial que o debate sobre desenvolvimento aborde, para além da questão local, dimensões relacionadas à sustentabilidade. Por isso, a seção a seguir traz à tona aspetos conceituais relacionados com o desenvolvimento sustentável.

3.5 Desenvolvimento sustentável

O avanço das discussões sobre desenvolvimento requer, essencialmente, que ele seja entendido de forma mais ampla, englobando aspetos antes negligenciados. Assim sendo, refletir sobre o desenvolvimento local demanda o envolvimento de múltiplas dimensões, tais como a económica, social, cultural, ambiental e físico-territorial, político-institucional e científico-tecnológica (Holanda & Vieira, 2003).

Isto implica considerar a multiplicidade de interrelacionamentos entre os diversos atores da sociedade para que as relações sociais e os arranjos produtivos possam ser transformados e interajam com a perseveração do meio-ambiente: “a incorporação dessa dimensão às estratégias, programas e projetos de desenvolvimento tem como objetivo assegurar melhores condições materiais e a sustentabilidade da sociedade, segundo as suas condições e vocações” (Tenório, 2004: 02).

Neste contexto, a multidimensionalidade do desenvolvimento apresenta o imperativo ambiental com uma vertente essencial, tendo em vista alguns objetivos: “precisamos de um desenvolvimento justo, economicamente viável e ambientalmente sustentável” (Soares, 2006: 38). Portanto, relacionar a sustentabilidade com o local e com a ação dos atores sociais pode gerar dinâmicas positivas, capazes de dar respostas às questões ainda não resolvidas neste debate, integrando as interfaces possíveis entre o local e o global no desenvolvimento sustentável (Andion, 2007).

A dimensão da sustentabilidade foi incorporada nos debates sobre desenvolvimento apenas no final da década de 1960, motivada por alguns fatores específicos, a começar por alguns movimentos promovidos por organizações internacionais, especialmente a Organização das Nações Unidas (ONU), que influenciaram e foram influenciados pelas discussões académicas (Andion, 2007). Alguns estudos, tais como *Tragédia dos Bens Comuns*, de Garrett Hardin (Andion, 2007) e os estudos Rachel Carson, que demonstraram os efeitos danosos do Dicloro-Difenil-Tricloroetano (o “DDT”) sobre animais e seres humanos (Vizeu; Meneghetti

& Seifert, 2012), passaram a alertar o mundo sobre os limites e impactos ambientais do crescimento.

Na década seguinte, o encontro que deu origem ao “Documento de Founex” foi um dos marcos da discussão internacional sobre as implicações da relação entre homem e natureza. Este documento “questionava as concepções dominantes sobre as finalidades e as estratégias de desenvolvimento, tornando-se um importante instrumento de difusão da crítica ao ideário do crescimento económico ilimitado” (Andion, 2007: 53).

Já em 1968, um encontro que reuniu governantes, educadores, cientistas, humanistas e economistas de diferentes nacionalidades, deu a conhecer o relatório chamado “Os Limites do Crescimento”, encomendado pelo Clube de Roma. Segundo Meadows, Meadows, Randers & Behrens (1972), o objetivo principal deste documento era proporcionar uma melhor compreensão sobre a interdependência dos fatores económicos, políticos, naturais e sociais e alertar a população e os principais tomadores de decisão sobre a iminência de uma crise mundial, caso os modelos de crescimento e estilo de vida fossem mantidos.

Os esforços empreendidos neste relatório visavam indicar que o crescimento económico e populacional com base em recursos naturais finitos não seria suportado pelo ecossistema; para além disso, “ressoava ainda o movimento *hippie* às questões ambientais, bem como a crise do petróleo, que, no início dos anos 1970, alertava para a dependência de recursos naturais e para a real possibilidade de sua exaustão” (Vizeu *et. al.*, 2012: 574). Considerando a finitude dos recursos naturais, o relatório sugere o freamento do crescimento da população global e da atividade industrial para o alcance de uma estabilidade ecológica e económica (Jacobi, 2003). Ressalta-se que, segundo (Andion, 2007), as abordagens ambientais predominantes nos debates até então estavam focadas na dimensão biofísica e relegavam a dimensão humana do desenvolvimento sustentável.

A Conferência de Estocolmo, no ano de 1972, para além de marcar o surgimento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), consolidou o início de novos debates entre a ciência e o movimento ambientalista, pois contestava a ideia de congelar o crescimento e a impossibilidade de conciliá-lo com a preservação ambiental, neste âmbito também se consolidou a dimensão socioambiental nas discussões sobre o desenvolvimento sustentável (Andion, 2007).

Segundo Novicki (2009: 221), neste evento é proposto um planeamento do desenvolvimento com base numa “maciça transferência de recursos em forma de assistência financeira e tecnológica que complementassem os esforços internos dos países em

desenvolvimento”, ou seja, sugeria apoiar os países em desenvolvimento, ao enfatizar a questão educacional como seminal para o combate à crise ambiental e a estruturação de alternativas no âmbito do indivíduo e da técnica.

Neste contexto, de acordo com Vieira (1995: 54), emerge também o conceito de ecodesenvolvimento, que procurava moldar uma “ideia-força” capaz de direcionar iniciativas de dinamização da economia, sensíveis aos fenómenos da degradação ambiental e da marginalização social, cultural e política, uma vez que “esta conceção essencialmente antitecnocrática, ou *bottom-up* (de baixo para cima) preconizava uma gestão mais racional dos ecossistemas locais, gestão esta que deveria incluir a valorização do *know-how* e da criatividade endógena das comunidades”. Portanto, a possibilidade de conciliar o crescimento económico com a preservação ambiental, mediante a utilização ecologicamente sustentável dos recursos naturais, ganha força.

Este conceito é recuperado por Sachs (1974) que o apresenta, inicialmente, como uma proposta viável de desenvolvimento em regiões rurais e urbanas. Segundo Vieira (1995:54):

A integração da problemática ambiental continua a ser pensada não só como uma coação substantiva às margens de liberdade do esforço de planeamento, mas também como um potencial ou menos relevante de recursos disponíveis em cada contexto ecológico e social, potencial este a ser identificado e valorizado por meio da pesquisa científica de ponta associada ao saber tradicional das populações.

Num segundo momento, a compreensão de ecodesenvolvimento integra uma perspetiva que abrange o planeamento participativo e ações interventivas em diferentes esferas da sociedade, respeitando as peculiaridades de cada contexto sociocultural e ambiental. Sachs passa a referir-se a uma “diretriz fundamental de “harmonização” entre iniciativas de dinamização socioeconómica, consolidação e aprofundamento de uma cultura política democrático-participativa, distribuição equitativa do “ter” e gestão “ecologicamente prudente” do meio ambiente” (Vieira, 1995: 55).

Neste contexto, a necessidade de compatibilizar a preservação ambiental com as dinâmicas socioeconómicas e a qualidade de vida fomentou o surgimento de orientações mais complementares com sobre o desenvolvimento, a sociedade e o meio-ambiente (Jacobi, 2003).

Ainda na década de 1970, a Declaração de Cocoyoc (1974) e o Relatório *Que Faire* conferiram, segundo Vieira (1995), uma remodelação das ideias propostas por Sachs, visto que consideravam a relevância do desenvolvimento endógeno com vista ao meio ambiente e às necessidades das populações locais.

De acordo com Andion (2007:56), na década de 1980, o termo “ecodesenvolvimento” ganha uma “incômoda” faceta política ao debater sobre as assimetrias entre Norte e Sul e ao apontar para a importância de rever os fundamentos das propostas de desenvolvimento em vigor: “assim, no final da década de 1980, começa a ser disseminado o adjetivo “sustentável” como qualificativo dos processos de desenvolvimento que levam em conta a interface entre as dimensões ecológicas, económica e social”.

A divulgação do Relatório Brundtland, em 1987, pela Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987), também conhecido como “Nosso futuro comum”, defende a conceção de desenvolvimento sustentável, o que indica um ponto de transição nas discussões sobre o desenvolvimento. Além de reforçar as relações entre economia, tecnologia, sociedade e política, ressalta a necessidade de uma nova postura no que se refere à preservação do meio ambiente (Jacobi, 2003).

Neste relatório sugere-se que o desenvolvimento sustentável seja reconhecido como o propósito orientador da política e da economia internacional, ao definir o termo como “o desenvolvimento que atende às necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras em atenderem às suas próprias necessidades”; desde então, esta ideia ganhou espaço e foi incorporada no discurso governamental, ambiental e empresarial (Vizeu *et. al.*, 2012: 574). O relatório destaca ainda que o desenvolvimento sustentável deve ser baseado na “satisfação das necessidades das camadas mais pobres da população, e às limitações que o estado atual da tecnologia e da organização social impõe sobre o meio ambiente” (Diegues, 1992:05).

No entanto, a virtuosidade da transição conceitual confirmada pelo Relatório Brundtland não é unânime. Para alguns autores, esta transição representou a ascensão de uma abordagem mais convergente com a realidade social ao não desprezar o crescimento económico na integração entre desenvolvimento e meio-ambiente, permitindo também alcançar certa legitimidade. Além disso, teve o mérito de tornar popular o conceito de sustentabilidade e despertar a atenção de diversos segmentos da sociedade. Por outro lado, há os que defendem que o relatório não conferiu avanços substanciais ao debate sobre desenvolvimento por não confrontar vigorosamente os modelos predominantes e desprezar os seus limites, para além de propor um “novo ciclo de crescimento económico apoiado pelos países em desenvolvimento, sem qualificá-lo, ou seja, sem estabelecer formas concretas de adequação desse crescimento, tendo em vista os limites ambientais (Andion, 2007:57).

De acordo com Andion (2007), um novo redirecionamento nas discussões sobre a temática ocorreu no final da década de 1980, motivado pelo avanço de pesquisas referentes às mudanças climáticas (camada de ozono, efeito estufa e aquecimento global), que tornaram os problemas ambientais mais evidentes e preocupantes. Neste período é criado o Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas (IPCC), composto por três grupos de trabalho: 1) avaliação das mudanças climáticas, 2) impactos ambientais e socioeconômicos, e; 3) estratégias de resposta.

A partir da década de 1990 o conceito de desenvolvimento sustentável alcançou grande destaque, tornando-se umas das expressões mais utilizadas para definir um novo modelo de desenvolvimento (Van Bellen, 2004). Um dos marcos desse período é a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, ECO-92, no Rio de Janeiro, em 1992, que veio reforçar a perspectiva de que o desenvolvimento pressupõe maior igualdade e menos devastação dos recursos naturais (Moura *et. al.*, 2002).

Para além de promover uma maior difusão e ampliação do interesse de diferentes atores no que se refere ao meio ambiente e ao desenvolvimento, essa conferência suscitou discussões sobre a economia verde, vista por alguns como uma alternativa ao desenvolvimento sustentável (Sawyer, 2011).

Ela também produziu importantes resultados, tais como a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; a Agenda 21; a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e a Convenção sobre Diversidade Biológica; além da criação da Comissão de Desenvolvimento Sustentável, no âmbito das Nações Unidas (Andion, 2007).

Ainda nessa década, alguns importantes eventos merecem registro, tais como a Conferência do Cairo sobre População (1994), a Conferência de Copenhaga sobre Pobreza e Desenvolvimento Social (1995) e a Conferência de Istambul sobre Assentamentos Humanos (1996). Esses eventos reforçam a ideia da inviabilidade de restringir o pensamento sobre desenvolvimento em aspetos econômicos e ressaltam a necessidade de considerar questões sociais, políticas, culturais e ambientais, assim como a ideia de que o desenvolvimento pressupõe a ação local (Moura *et. al.*, 2002).

Outro aspeto relevante a destacar é o Grupo de Lisboa (1994), composto por 19 membros provenientes da Europa Ocidental, Japão e América do Norte, os quais realizaram uma análise do papel da competição mundial e rejeitaram a filosofia do “competitivismo”, dedicando-se à tentativa de redesenhar os moldes de regulação mundial. Argumenta-se que o processo de globalização do sistema financeiro, da indústria, dos mercados consumidores, das

infraestruturas e sistemas de comunicação, assim como da segurança militar de alta tecnologia “acentuou a transformação da competição que, de um meio e modo específico de funcionamento económico, se tornou numa ideologia e num modo agressivo de sobrevivência e hegemonia (ser o vencedor)” (Grupo de Lisboa, 1994: 15).

Na medida em que se exploram diferentes abordagens que tangem a relação entre desenvolvimento e meio ambiente, verifica-se a existência de uma considerável disparidade conceitual (Van Bellen, 2004). Nesse sentido, Andion (2007: 60-61) destaca que não há uma definição única nem hegemónica do desenvolvimento sustentável, mas que é possível verificar pelo menos três grandes orientações no debate (esmiuçadas no anexo 3.1), a saber: a) orientação de limitação ao crescimento económico; b) orientação do “ser-humano-no-ecossistema”, e; c) a orientação do crescimento económico sustentável (Andion, 2007).

Entre essas abordagens, a que mais se aproxima da orientação desta investigação é a do “ser-humano-no-ecossistema”, na qual o conceito de desenvolvimento sustentável é vinculado às noções de ecodesenvolvimento e de desenvolvimento durável. O desenvolvimento sustentável, nesta perspetiva, é entendido como um processo amparado por uma forte sustentabilidade visando a cooperação geracional e atenta às dimensões socioeconómicas e ecológicas do desenvolvimento, que se almeja atingir a longo prazo e não pode ter as suas consequências previstas em totalidade (Andion, 2007).

Essas dimensões constituem-se uma parte essencial da parte analítica do presente trabalho. Contudo, antes de entrar especificamente nelas, julga-se importante salientar os conceitos de ecodesenvolvimento e desenvolvimento durável, que fundamentam a perspetiva de desenvolvimento sustentável aqui explorada.

No que se refere ao ecodesenvolvimento é relevante salientar algumas questões transversais, que estão dispostas nos trabalhos de Sachs (1980) e Vieira (1995) e também de Andion (2007): procura, não apenas o crescimento económico, mas essencialmente a satisfação das necessidades sociais e a equidade ao ressaltar o imperativo de redirecionar os processos de crescimento económico e visar o alcance de metas sociais prioritárias. Também pressupõe uma relação co-evolutiva entre sociedade e natureza; implica a participação ampla da sociedade civil organizada em todas as fases das estratégias de desenvolvimento e o fomento à autonomia das comunidades locais. Em adição, leva em consideração a viabilidade económica, mas destaca a urgência em reavaliar os indicadores económicos tradicionais com base nos custos sociais e ambientais do desenvolvimento, e, por fim, contempla a necessidade da transmissão intergeracional do património natural e cultural da humanidade.

De acordo com Moreira (2009), o ecodesenvolvimento integra as dimensões económicas e ecológicas, visando a satisfação das necessidades da população mediante a utilização racional dos recursos disponíveis e a diminuição da degradação ambiental. Segundo o autor, essa orientação pressupõe o equacionamento entre preservação do meio-ambiente e crescimento, visando o bem-estar das gerações futuras, o que remete para o conceito de sustentabilidade.

O desenvolvimento durável, por sua vez, pressupõe uma “síntese dialética entre os fundamentos da economia política e da ecologia. Tendo por base a abordagem dos sistemas complexos e da noção de bioeconomia, que propõe harmonizar a lógica produtiva e a lógica dos seres vivos” (Andion, 2007: 63).

Desta forma, o conceito não foca a sua atenção em aspetos económicos, embora os valorize, e considera a dinâmica ambiental, mas não se reduz a ela. Portanto, a sustentabilidade é “concebida na interface entre os sistemas ecológicos e os sistemas sociais, atentando para as exigências específicas de cada um deles” (Andion, 2007: 64).

Com base nestas compreensões, apresentam-se a seguir as dimensões de sustentabilidade na perspetiva do desenvolvimento, as quais se constituem por aspetos fundamentais na construção da grade analítica da presente pesquisa.

3.6 Dimensões de sustentabilidade no desenvolvimento local

Encontram-se na literatura diversas orientações no que se refere às dimensões da sustentabilidade que fundamentam o processo de desenvolvimento. Contudo, é possível verificar que a atenção, quando o assunto é centrado no desenvolvimento sustentável, é voltada especialmente para a dimensão ambiental e deixa a dimensão social marginalizada, quando comparada com o foco dado às dimensões ambientais e económicas (Lourenço & Carvalho, 2013: 10). Sachs (2002) corrobora esta afirmação ao destacar que, muitas vezes, o termo “sustentabilidade” é utilizado para expressar a sustentabilidade ambiental, mas que, entretanto, este conceito apresenta diversas outras dimensões.

Sobre a sustentabilidade de um território, França Filho & Santana Junior (2007) argumentam que ele não pode ter a sustentabilidade económica dos arranjos produtivos como fato primordial e deve, destarte, preocupar-se em fomentar uma articulação entre diferentes aspetos da vida, das quais destacam-se as dimensões económicas, sociais, políticas, culturais e ambientais, o que implica reconhecer a relevância da dimensão económica, mas sem colocá-la no centro processo de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, Sachs (2004) argumenta que o desenvolvimento é um processo que deve compatibilizar duas vertentes essenciais: a primeira delas é ao nível económico e refere-se à diversificação das estruturas produtivas, com intuito de incrementar progressivamente a produtividade do trabalho; a segunda diz respeito ao nível social, no qual, deve-se promover a homogeneização da sociedade ao reduzir-se as enormes distâncias sociais que separam diversos estratos da população.

Para o autor, é necessário que o esforço para construir uma estratégia de desenvolvimento esteja preocupado em fazê-lo de modo a ser ambientalmente e economicamente sustentável e socialmente incluyente (Sachs, 2004).

É nesta orientação que Romeiro (2012) destaca que, para ser sustentável, o desenvolvimento deve ser economicamente sustentado/eficiente, socialmente desejável/incluyente, e ecologicamente prudente/equilibrado. De forma semelhante, Moretto & Giacchini (2006) afirmam que o desenvolvimento sustentável deve ter em vista o desenvolvimento económico, a melhoria dos indicadores sociais e, ao mesmo tempo, contribuir para a preservação ambiental.

Sachs (2004: 36) afirma que o desenvolvimento sustentável converge para o “duplo imperativo ético da solidariedade com as gerações presentes e futuras” ao exigir a incorporação de critérios de sustentabilidade social e ambiental e de viabilidade económica, pois “apenas as soluções que considerem estes três elementos, isto é, promovam o crescimento económico com impactos positivos em termos sociais e ambientais, merecem a denominação de desenvolvimento”.

Numa perspectiva bastante semelhante, França Filho e Santana Junior (2007) colocam em pauta indagações relativas a essa problemática:

[...] o que significa um território sem **história** ou sem **identidade**? Podem as atividades produtivas num território não estarem identificadas com o significado do que se passa (ou se vive ou se constrói) no tecido da **vida social** que envolve o cotidiano das pessoas? O que dizer de **atividades económicas** desvinculadas das características ambientais num território? Ou seja, atividades produtivas que desprezam o manancial de **recursos naturais** do lugar, cujas fontes energéticas ou os recursos utilizados não se renovam. Como pensar desenvolvimento num território sem considerar a formação da **cultura política** e a **dinâmica de participação** das pessoas na discussão dos seus problemas comuns? Onde não há incentivo à **preservação e formação de saberes**, nem a **produção de tecnologias próprias**. Em suma, como conceber sustentabilidade num território sem criar as **condições de permanência** das pessoas nos seus lugares de origem? (França Filho; Santana Junior, 2007: 07 – grifo nosso).

Com base nestas perspectivas, as dimensões do desenvolvimento local sustentável são desenvolvidas conjuntamente, por meio da perspectiva de três autores principais: a) Sachs (1993,

2002, 2004), que apresenta os pilares do desenvolvimento sustentável baseado em seis dimensões (Social, ambiental/ecológica, territorial/espacial, económica, cultural e política); Sen (2007), que expressa cinco liberdades instrumentais (liberdades políticas, facilidades económicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora), com base na sua compreensão acerca do desenvolvimento como liberdade; c) França Filho & Santana Junior (2007), que destacam cinco dimensões (económica, social, cultural política e ambiental) de relevância para a avaliação de experiências de sustentabilidade no desenvolvimento local.

A primeira dimensão destacada é referente à dinâmica **social**. De acordo com Sachs (1993, 2002, 2004), esta dimensão parte do entendimento de uma boa sociedade é baseada na homogeneidade social e na melhor distribuição de renda, visando reduzir a distância entre os padrões de vida de diferentes classes sociais, promover a igualdade de acesso aos recursos e aos serviços sociais e melhorar a qualidade de vida das populações (Sachs, 1993, 2002, 2004). Para Van Bellen (2004), a dimensão social da sustentabilidade deve se preocupar especialmente com o bem-estar do ser humano e os meios usados para aumentar a qualidade de vida.

Esta dimensão é fundamental, tanto por motivos intrínsecos, quanto por motivos instrumentais, tendo em vista a perspectiva da “disrupção social que paira de modo ameaçador sobre muitos lugares problemáticos do nosso planeta” (Sachs, 2004:15). Desta forma, a sustentabilidade social aparece, em primeira instância, como a própria finalidade do desenvolvimento, tendo em conta ainda a probabilidade de que um “colapso social ocorra antes da catástrofe ambiental”. Esta dimensão tem como corolário a sustentabilidade cultural (Sachs, 1994, 2002, 2004).

Para França Filho & Santana Junior (2007), um dos indicadores qualitativos essenciais na dimensão social do desenvolvimento é o nível de coesão social existente entre os atores envolvidos nesse processo, assim como os níveis de sociabilidade territorial, a natureza e o grau de confiança existente no vínculo entre as pessoas são variáveis importantes.

Sen (2000) destaca que as oportunidades sociais se referem às disposições estabelecidas pela sociedade, relativamente a aspetos como educação e saúde, que influenciam as liberdades substantivas (os frutos do desenvolvimento), tendo em vista que a falta de disposições sociais e económicas limitam a atuação livre dos cidadãos. Para o autor, estas oportunidades são fundamentais para a condução livre da vida privada e para uma participação mais concreta dos indivíduos em atividades económicas e políticas. Como exemplo da importância desta dimensão, destaca-se a questão do analfabetismo, que pode ser uma grande barreira para a

participação económica e política ao dificultar que os indivíduos compreendam a realidade social na qual estão inseridos e exponham as suas pretensões e opiniões.

Em decorrência da sustentabilidade social vem a sustentabilidade do meio ambiente. Segundo Sachs (1994, 2002, 2004), a sustentabilidade **ambiental/ecológica** está relacionada com os sistemas de sustentação da vida como provedores de recursos e também como “recipientes” para disposição de resíduos. Para o autor, a dimensão ecológica refere-se, de forma mais direta, à manutenção do potencial natural de produção de recursos renováveis e à limitação da utilização de recursos não renováveis; já a dimensão ambiental está centrada na consideração da capacidade dos ecossistemas em promover a estabilização de certa carga poluidora. Segundo Sachs (2002), a distribuição territorial de assentamentos humanos e atividades é corolária desta dimensão.

No entender de França Filho & Santana Junior (2007:08), a dimensão ambiental remete para o “grau de vinculação da experiência em relação às características ambientais próprias de um território”. Neste sentido, a forma de lidar com os recursos naturais e o grau de centralidade no ser humano em relação aos processos utilizados são aspetos a serem considerados.

A terceira dimensão é a **territorial/espacial**, que se relaciona com os aspetos espaciais dos recursos, das populações e das atividades. Segundo (Sachs, 1994, 2002, 2004), ela está dirigida para a conquista de um maior equilíbrio na configuração rural-urbana, por meio da superação da tendência em alocar recursos públicos prioritariamente em áreas urbanas, da promoção de uma melhor distribuição geográfica dos conglomerados urbanos e dos arranjos produtivos e económicos, visando reduzir as desigualdades regionais, e do desenvolvimento de estratégias ambientais seguras, especialmente, para áreas ecologicamente vulneráveis.

Relativamente a esta dimensão, o autor destaca alguns aspetos importantes na sua consideração, tais como a redução da excessiva concentração populacional em áreas metropolitanas, a diminuição da destruição de ecossistemas frágeis, mas essenciais para a manutenção da vida, o desenvolvimento da agricultura por meio de tecnologias capazes de promover a regeneração ambiental, mediante pequenos agricultores, a exploração do potencial da tecnologia e da industrialização descentralizada, e a proteção da biodiversidade, por meio da demarcação e controlo de reservas naturais (Sachs, 1993).

Em seguida, tem-se a dimensão **económica**, que se apresenta como um aspeto indispensável para que as demais dimensões possam também se manifestar, pois é encarada como uma necessidade - uma condição prévia para as outras - uma vez que o “transtorno económico traz consigo o transtorno social, que, por seu lado, obstrui a sustentabilidade

ambiental” (Sachs 2002:71). De acordo com Van Bellen (2010:147), a sustentabilidade económica denota a “alocação e distribuição eficientes dos recursos naturais dentro de uma escala apropriada”.

De acordo com Sachs (1994, 2002, 2004), a sustentabilidade económica tem a sua efetivação relacionada com a melhor gestão dos recursos e de um fluxo constante de investimentos públicos e privados. O autor salienta que as trocas desfavoráveis historicamente realizadas entre países de Norte e Sul e as suas implicações mercadológicas e tecnológicas precisam ser superadas para o alcance da sustentabilidade económica. Neste sentido, Sachs (1994, 2002, 2004), propõe um desenvolvimento económico intersetorial equitativo, a modernização progressiva dos recursos produtivos, a autonomia científica e tecnológica e a inserção na economia internacional.

Para França Filho & Santana Junior (2007), na dimensão económica, um dos primeiros indicadores auferidos relaciona-se com o impacto promovido pela homogeneidade de renda no território, que pode ser considerada, por exemplo, em termos da dinâmica do consumo local e criação de postos de trabalho. Outro indicador relativo a esta dimensão diz respeito à capacidade de articulação entre ações de diversas lógicas económicas, entre relações mercantis, não-mercantis e não-monetárias (França Filho & Santana Junior, 2007).

Aqui acrescentam-se também aspetos relacionados à economia solidária e comércio justo. A economia solidária pode ser entendida como um conjunto de “organismos produtores de bens e serviços, colocados em condições jurídicas diversas no seio das quais, porém, a participação dos homens resulta de sua livre vontade, onde o poder não tem por origem a detenção do capital e onde a detenção do capital não fundamenta a aplicação dos lucros” (Guélin, 1998:13).

Sobre o comércio justo, Schmitt (2011) ressalta que ele é, por definição, uma parceria de trocas, que se baseia no diálogo e na transparência, visando uma maior equidade nas trocas internacionais. Segundo a autora, a principal diferença entre as redes de comércio justo e as de comércio internacional tradicionais está no foco para a cooperação entre as partes e a formação de parcerias duradouras nas relações de negócios. Para além disso, está relacionado com o estreitamento da relação entre produtos e consumidores, mediante a exclusão do papel dos agentes intermediários que retêm uma parcela significativa dos lucros auferidos nas redes comerciais tradicionais (Schmitt, 2011).

Sen (2000) aborda esta temática ao falar em facilidades económicas, que são as oportunidades que as pessoas têm de empregar os recursos financeiros com propósitos de

consumo, produção ou troca. Para o autor, conforme o aumento da riqueza de uma nação propiciado pelo desenvolvimento económico, deve ser o aumento das capacidades económicas da sua população, pois a componente distributiva da riqueza é tão importante quanto a sua acumulação. Neste sentido, um dos exemplos para o aumento das facilidades económicas está relacionada com as disponibilidades de crédito para os diferentes agentes económicos.

Outra dimensão trabalhada é a **cultural**, a qual pressupõe, segundo o pensamento de Sachs (1994, 2002, 2004), a compreensão das origens dos processos de modernização dos sistemas agrícolas. Nesta perspetiva, as transformações ocorridas no seio de uma comunidade cultural devem procurar a igualdade entre a tradição e a inovação e entre um projeto local de desenvolvimento e os elementos globais em que se inserem, assim como integrar as estratégias de ação com as demandas locais, o território, o ecossistema, a cultura, e a autonomia aos atores envolvidos.

A dimensão cultural, na visão de França Filho & Santana Junior (2007) pretende avaliar a existência de um sentimento de pertença das pessoas em relação ao seu território, assim como de práticas e valores coletivos compartilhados. Segundo os autores, nesta dimensão é importante considerar os níveis de enraizamento das estratégias de ação no tecido social e cultural das localidades nas quais se inserem, o que implica a valorização das tradições, costumes e valores próprios e o desfrutar dos recursos naturais locais e tecnologias socialmente apropriadas (França Filho & Santana Junior, 2007).

A dimensão **política**, segundo Sachs (2002, 2004), é fundada na governação democrática, que se configura como um elemento primordial para que as estratégias de ação realmente se efetivem, e na qual a liberdade é um fator determinante. Esta dimensão é separada pelo autor em dois níveis: a) o de política nacional, na qual a democracia define-se em termos de apropriação universal dos direitos humanos e implica no desenvolvimento das capacidades estatais para a implementação de um projeto nacional e um nível elevado de coesão social, e; b) o de política internacional, que fundamenta-se na eficácia de alguns aspetos: promoção da paz, equidade e cooperação nas relações entre países do Norte e do Sul, regulação dos sistemas financeiros internacionais, cautela na utilização dos recursos naturais, prevenção das transformações globais negativas não apenas ao nível ambiental, garantia da persistência do património e diversidade ecológica e cultural para as gerações futuras, cooperação tecnológica e científica e diminuição do carácter mercadológico da ciência e da tecnologia (Sachs, 2002, 2004).

Relativamente à dimensão política, França Filho & Santana Junior (2007) acreditam que ela deve ser encarada segundo alguns aspetos fundamentais, nomeadamente o grau de democratização das relações e o nível de participação popular nas iniciativas, a capacidade de fomentar uma esfera pública no território, o que afeta diretamente o nível e a forma de participação das pessoas na tomada de decisão, e o nível de articulação das estratégias de desenvolvimento com a sociedade civil e com os poderes públicos.

Sobre esta questão, a orientação de Sen (2000) versa sobre as liberdades políticas que, numa perspetiva ampla, incluem os direitos civis e referem-se às oportunidades que os indivíduos têm na determinação dos seus governantes e nas orientações que nortearam as suas políticas. Para além disso, o autor inclui as possibilidades de participar no controlo social das ações públicas, deliberar, questionar e propor políticas públicas, e ter liberdade de expressão e imprensa numa democracia participativa consistente.

Sen (2000) considera ainda duas dimensões: as garantias de transparência e a segurança protetora. Sobre o primeiro aspeto, o autor argumenta que este tem relação com as necessidades de sinceridade entre os indivíduos, ou seja, a liberdade de relacionar-se socialmente de forma transparente. Segundo o autor, quando essa relação de confiança é abalada, a vida de diversas pessoas, tanto direta quanto indiretamente, são negativamente afetadas. Essas garantias apresentam um papel relevante como inibidoras da corrupção.

Tendo em vista que, independente das condições de um sistema económico, uma parcela da população pode estar sujeita às diversas vulnerabilidades socioeconómicas e atingir estados de grande privação de recursos elementares para a manutenção de uma vida digna, Sen (2007) sublinha a importância da dimensão segurança, pois ela pode proporcionar um sistema de segurança social capaz de atender pessoas em situações de privações severas, por exemplo, por meio de medidas de benefícios aos desempregados.

Sobre as perspetivas apresentadas, vale ressaltar que a leitura de Sachs sobre o desenvolvimento, dentro da proposta do ecodesenvolvimento, explicita a necessidade de harmonizar questões como qualidade de vida e preservação ambiental e, assim, procurar uma estratégia alternativa à ordem económica dominante, por enfatizar a importância das dinâmicas locais (Jacobi, 1999). No que se refere ao pensamento de Sen (2000) é importante salientar que as liberdades instrumentais podem aumentar diretamente as capacidades dos indivíduos, pois atuam como um ciclo de reforço mútuo. Portanto, é interessante compreender essas interligações ao se deliberar sobre políticas de desenvolvimento.

O entendimento de França Filho & Santana Junior (2007) reforça a avaliação da sustentabilidade com base nestas dimensões e representa um recurso analítico relevante, uma vez que permite um aprofundamento na compreensão do desenvolvimento local ao explicitar as suas diversas facetas. Assim permite um reconhecimento mais exato sobre diferentes graus de desenvolvimento local nos territórios e favorece análises comparativas.

Acredita-se que a expressão positiva dessas dimensões no território pressupõe, para além do nível de intervenção organizacional e de políticas públicas, essencialmente a atuação de atores sociais capazes de refletir e atuar efetivamente sobre as dinâmicas que compõem, reconstróem e modificam continuamente o espaço local.

Tendo em vista as diversas dimensões que são determinantes para a sustentabilidade das dinâmicas de desenvolvimento, assim como a importância do local neste processo, e ainda o papel fundamental da educação para que elas possam sair do status conceitual para a prática efetiva na esfera pública, foi realizado um esforço teórico e metodológico de adaptação das dimensões aqui trabalhadas para as especificidades da educação a distância e para os níveis de análise dos estudos realizados na presente pesquisa.

Para melhor compreender das contradições que envolvem as temáticas do desenvolvimento sustentável e local, a seção seguinte apresenta algumas perspectivas críticas em relação a estes assuntos ao discutir os seus limites e as suas possibilidades.

3.7 Críticas aos conceitos de desenvolvimento sustentável e local

Não há unanimidade na abordagem do desenvolvimento local no que respeita às suas potencialidades. É possível encontrar na literatura posições diferenciadas, que ressaltam alguns aspetos controversos da temática. Neste sentido, Oliveira (2001: 19) argumenta que a própria dificuldade em definir o que é desenvolvimento local configura-se como uma fragilidade do conceito: “posto que, se tudo é desenvolvimento local, então, como ensinava uma velha lição de álgebra, nada é desenvolvimento local”.

Outro aspeto que gera grande contestação está relacionado com o argumento de que o desenvolvimento local apenas reproduz a lógica dominante. Para Gómez (2002), o desenvolvimento tem procurado estratégias para contornar a crise do sistema capitalista dentro da própria lógica do capital e propaga, desta forma, a dominação da esfera económica sobre as outras esferas da vida social.

Assim sendo, o desenvolvimento local é entendido como uma estratégia que não modifica essencialmente as formas de acumulação de capital, pois “a ideia de desenvolvimento,

no interior da sociedade produtora de mercadorias em que vivemos, nos remete à subordinação estrutural do trabalho ao capital”, seja o desenvolvimento ao nível macro ou o desenvolvimento local, a estrutura de dominação se perpetua (Gómez, 2002: 09).

Oliveira (2001) corrobora essa crítica, ao salientar que os conceitos e ensaios sobre o desenvolvimento local, em grande parte, são mais adaptações dos dominados ao sistema vigente do que uma efetiva alternativa à dominação.

Gómez (2002: 09) ressalta ainda que, se no mercado a concorrência é o valor principal, as propostas de desenvolvimento local não passam de uma ampliação da escala na qual se expressa essa dinâmica, pois subjacente aos discursos de uma comunidade coesa está o aprofundamento da competitividade entre os territórios: “por baixo da potenciação dos recursos endógenos, do fomento à participação da sociedade civil na construção do desenvolvimento e da inter-relação harmónica com o território local, subjaz a lógica da rentabilidade, da concorrência e do controlo social”.

Neste contexto, o autor considera as propostas que enxergam no desenvolvimento local uma maneira de reformular o sistema capitalista são extremamente limitadas, tendo em vista que a “sua pretensão de impor controlos sociais para a reprodução do capital, sejam estes controlos exercidos pelo Estado, sejam exercidos pela participação ativa da sociedade civil, esquecem da verdadeira essência do capital, da impossibilidade de poder dominá-lo” (Gómez, 2002: 07).

Mattos (1990) apresenta grande desconfiança no que respeita às possibilidades e à efetividade do desenvolvimento local. Referindo-se à relação entre localismo e descentralização, o autor contesta a ideia de que a descentralização é um instrumento para melhorar a democracia, a participação e a justiça social, e promover o desenvolvimento local. Ressalta ainda que um discurso baseado nesta retórica interessa somente aos que pretendem aprimorar os processos de acumulação de capital.

Neste contexto, Gómez (2002: 04) argumenta que as possibilidades oferecidas pelo território são peneiradas pela lógica económica, desprezando dimensões essenciais da vida humana, mas que não interessam a ele, uma vez que “as alternativas aceitáveis no reformulado modelo de desenvolvimento são aquelas que fortalecem a capacidade de concorrência dos territórios, aquelas que conseguem uma reprodução mais rápida do capital”.

Mattos (1990) considera o desenvolvimento local como sinónimo de “utopia iluminista” ao conceber uma sociedade harmónica, por argumentar que essa abordagem menospreza a ideia de “luta de classes” como propulsora da história. O autor rejeita a possibilidade de que as

sociedades modernas desejem efetivamente considerar o localismo, após o terem “superado”, e considera que, com a globalização, o capital perdeu o sentido de pertença local, assim como a identificação dos atores sociais que controlam os processos desenvolvimento com o território é progressivamente enfraquecida.

Para Gómez (2002), independentemente da configuração tomada pelo desenvolvimento local, ele estará sempre orientado para uma proposta que visa perpetuar as determinantes da relação capital-trabalho e não pretende promover ruturas nesta estrutura. Numa dimensão política, o autor ressalta que o foco de desenvolvimento local proposto pelos poderes públicos compreende as dinâmicas territoriais por meio de uma perspectiva neoliberal e baseada no aumento da competitividade.

No que se refere à dimensão da sustentabilidade no desenvolvimento, o quadro crítico é bastante semelhante. Vizeu *et. al.* (2012) argumentam que o desenvolvimento sustentável tem a sua origem vinculada aos contrassensos do sistema capitalista, pois está preso a uma orientação conciliatória com o capital e com os efeitos negativos que tal sistema trouxe ao meio-ambiente.

Para os autores, isso reflete a relação contraditória entre as “condições históricas de sua emergência como ideia pretensamente reparadora da atual crise socioambiental e de seu real sentido de reforço da lógica como ideia pretensamente reparadora da atual crise socioambiental e de seu real sentido de reforço da lógica do capital”, tendo em vista que o conceito de desenvolvimento sustentável não põe em causa a hegemonia do mercado como orientador das atividades de produção, assim como não questiona em que medida “a lógica de mercado é coerente com os propósitos de manutenção da vida no planeta e da diminuição das injustiças sociais” (Vizeu *et. al.*, 2012, 579-580).

Os autores alegam também que os fundamentos do desenvolvimento sustentável desprezam o fato de a organização capitalista ser constituída por princípios de desigualdade (Vizeu *et. al.*, 2012). Outra crítica ressaltada por eles refere-se ao que chamam de “mito das necessidades”, que fundamenta o conceito de desenvolvimento sustentável do Relatório Brundtland:

[...] esse relatório corrobora a perspectiva desenvolvimentista do capital que entende o ambiente como “meio” ou repositório de recursos a serem utilizados para satisfação das necessidades humanas. Segundo, entende necessidades baseadas de uma perspectiva ocidental globalizante, que ignora as inúmeras diferenças culturais entre as nações. Terceiro, tanto não distingue a diferença entre desejos e necessidades, como não reconhece que necessidades são socialmente construídas. Sobretudo, verifica-se que o conceito é essencialmente antropocêntrico, uma vez que ignora as

“necessidades” dos demais participantes da comunidade da vida (Vizeu *et. al.*, 2012: 580).

Nestes termos, Couto & Silva (2014) entendem ser um engano tentar procurar saídas para a situação atual dentro da estrutura de produção económica vigente. Desta forma, os autores consideram o conceito de desenvolvimento sustentável como uma falácia, uma vez que ele tentaria obscurecer uma contradição essencial, que reside na impossibilidade de harmonizar os limites dos recursos naturais com o carácter expansionista da sociedade industrial.

Sachs (2004:26) reflete sobre essas críticas e afirma que os “autodenominados pós-modernos” propõem uma renúncia ao conceito de desenvolvimento sustentável, mediante uma alegação de que ele tem funcionado como uma “armadilha ideológica construída para perpetuar as relações assimétricas entre as minorias dominadoras e as maiorias dominadas”.

O autor ressalta que eles sugerem avançar para um estágio de pós-desenvolvimento, mas sem explicar concretamente como isso pode ser feito, e concorda com as questões sobre a impossibilidade da manutenção do ritmo produtivo, tendo em vista a finitude dos recursos naturais. Entretanto, argumenta que esta constatação “não diz muito sobre o que deveríamos fazer nas próximas décadas para superar os dois principais problemas herdados do século XX, apesar do seu progresso científico sem precedentes: o desemprego em massa e as desigualdades crescentes” (Sachs, 2004: 26).

Verifica-se, portanto, que a principal crítica, tanto à atribuição do local quanto do sustentável ao desenvolvimento, baseia-se fundamentalmente na manutenção do *status quo* relativo à predominância da lógica de mercado. Vale ressaltar que essa é uma crítica ao desenvolvimento de uma forma geral.

Boaventura Sousa Santos (2014), numa conferência intitulada “Do desenvolvimento alternativo às alternativas de desenvolvimento”, ressalta que o grande problema das propostas de desenvolvimento é que a busca os seus fundamentos está em si própria, ou seja, a lógica é mantida, ainda que adjetivada de forma diferente. Em vista disso, constitui-se como desafio a construção de um pensamento que seja efetivamente uma alternativa de desenvolvimento.

Entretanto, acredita-se que uma abordagem integrativa que considere, não apenas aspetos instrumentais, mas também substantivos e simbólicos do desenvolvimento de uma localidade, é de grande valia para a análise de realidades sociais dinâmicas. Isto não quer dizer, contudo, que as críticas ao modelo sejam menosprezadas. Pelo contrário, na perspetiva deste trabalho, elas são encaradas como oportunidades para repensar o desenvolvimento na sua ontologia e epistemologia, tendo em vista que a crítica tem como objetivo desnudar as contradições, condição necessária para a sua superação.

Tendo visto diversos aspetos que circundam a questão do desenvolvimento local sustentável, a seguir apresenta-se um debate sobre a relação entre o desenvolvimento e educação, uma temática transversal no presente estudo.

3.8 Desenvolvimento e Educação: origens e inter-relações

Os termos educação e desenvolvimento são frequentemente concebidos como distintos, embora a relação entre eles seja explorada em diferentes dimensões. Segundo Nascimento (2001), trata-se, portanto, de dois fenómenos sociais que têm identidades próprias, ainda que pensados articuladamente, tendo em vista que mesmo as noções básicas de desenvolvimento e educação são complexas e múltiplas, e podem ser conceitualmente abordadas de diversas formas. Por esse motivo, optou-se por explorar essas temáticas de forma isolada, para depois aprofundar as interfaces que apresentam. Para tal, nesta seção apresenta-se inicialmente um resgate teórico e, em seguida, uma dimensão empírica sobre o assunto.

No que se refere à discussão da educação como vetor de desenvolvimento, Sobral (2000: 03) destaca que, desde os anos 1950 e até ao início da década de 1960, a educação foi considerada, sobretudo, um instrumento de mobilidade social, pois além das funções de socialização e formação, a educação deveria conferir *status* aos indivíduos: “a educação representava, para o indivíduo, a possibilidade de ascensão na hierarquia de prestígio que caracterizava a estrutura piramidal da sociedade e, para a sociedade, uma maior abertura do sistema de estratificação social”.

Neste período, o contexto mundial se caracterizava pela reestruturação social após a Segunda Guerra Mundial, pelo fortalecimento do movimento socialista e pela configuração dos sistemas capitalista e socialista em áreas definidas (Sobral, 2000). De acordo com Arroiteia (2008), a importância conferida à educação como fator de crescimento socioeconómico e de desenvolvimento humano está relacionada com a constatação da relação efetiva entre os níveis de crescimento económico e os investimentos em educação.

Em meados da década de 1960 e nos anos 1970, os estudos económicos da educação adquirem maior ênfase. Sobral (2000) destaca que foi a partir dos trabalhos de Gary Becker e de Theodore Schultz que começaram a ser utilizados conceitos como o de capital humano (para explicar o investimento em educação) ou o de produtividade (taxa de retorno e custos da educação), consolidando a conceção de educação enquanto mercadoria.

Para a autora, esse conceito sobre educação se manifesta na sociedade enquanto melhoria da renda dos indivíduos, por meio de uma elevação da qualificação para o mercado

de trabalho, e crescimento económico, mediante o aumento da produtividade. Neste período, fatos como o “crescimento económico surpreendente da Alemanha e do Japão no pós-guerra, fenómeno impossível de ser explicado pela economia clássica a partir dos três fatores de produção, terra, capital e trabalho, exigindo um novo conceito explicativo, como o de “capital humano”” (Sobral, 2000: 04).

O papel da educação e do capital humano como determinantes para a produtividade na economia passou a ganhar robustez com os trabalhos, de Theodore Schultz (1962) e de Gary Becker (1962, 1964), de Jacob Mincer (1958, 1962)¹. De forma sintética, pode-se dizer que Becker (1962, 1964) considera o capital humano como atividades que impliquem um custo inicial, mas promovam um aumento de produtividade e renda no futuro.

A perspetiva de Schultz (1962) considera o capital humano como um investimento realizado por um indivíduo, visando conquistar melhores posições laborais, tais como o investimento em escolaridade e treinamentos. Saul (2004: 232) destaca que, no discurso realizado no encontro da Associação Americana de Economia, em 1960, Schultz estabeleceu o objetivo de situar o conteúdo do capital humano e as condições da sua formação e destacou que o “investimento em capital humano devia ser considerado como diferente de consumo, tanto pelas suas dimensões quantitativas quanto pelas dimensões qualitativas”.

Mincer (1958, 1962), por sua vez, entende o capital humano como uma estratégia para obter melhorias salariais, na perspetiva de que a escolaridade aumenta a produtividade e esse fato dispõe os empregadores a pagarem remunerações mais elevadas. Para o autor, a quantidade de capital social é acumulada ao longo da vida, mediante investimentos em formação profissional e académica, mobilidade profissional e cuidados com a saúde.

De acordo com Saul (2004), Mincer analisou a questão do capital humano ao utilizar uma perspetiva econométrica, correlacionando o investimento na formação do trabalhador e a distribuição de renda pessoal. Na sua análise, evidenciou que a decisão de investir tempo na melhoria do desempenho laboral era uma decisão racional e que “as diferenças entre as ocupações eram função de diferenças no treinamento e que essas diferenças surgiam quando o conceito de investimento e capital humano era estendido para incluir a experiência no emprego”. Portanto, concluiu que “a dispersão dos rendimentos entre as diferentes ocupações deveria estar relacionada positivamente ao volume do investimento em capital humano feito nelas” (Saul (2004: 232).

¹ Ver sobre o assunto em: Paiva (2001); Saul (2004); Dias *et. al.* (2005); Deere; Vesovic (2006); Lordelo *et. al.* (2013).

Dias, Dias & Lima (2005) destacam ainda outras importantes contribuições para a discussão entre educação, capital humano e desenvolvimento. Para os autores, uma confirmação teórica da relação entre educação e crescimento económico se consolidou, efetivamente, com os estudos de Uzawa (1965), que colocaram a educação como um motor capaz de promover e sustentar o crescimento a longo prazo, e com as pesquisas de Lucas (1988), que demonstraram os impactos positivos das externalidades do capital humano, enquanto consequência da educação para produtividade e para a economia.

No modelo proposto por este último autor, o estoque de capital humano agregado gera um efeito de “espraçamento” ou *spillover*, que justifica o emprego de recursos públicos em educação em virtude dos ganhos sociais provenientes deste investimento (Dias *et. al.*, 2005). De acordo com Lange & Topel (2006), esta perspectiva introduz a possibilidade de que o retorno social do capital humano supere os retornos privados, pois os indivíduos com maior capacidade produtiva podem aumentar o desempenho das pessoas com quem interagem, de modo a que a acumulação de capital humano eleve a produtividade global da economia.

De acordo com Sobral (2000), a década de 1990 foi um período marcado pela globalização e pelo incremento da competitividade a todos os níveis. Neste cenário, a educação passou a ser encarada como o insumo principal da competitividade, devido ao seu potencial em promover maior empregabilidade, produtividade e modernização económica, num ambiente em que a rigidez do arranjo produtivo fordista é superada por formas mais flexíveis e complexas de organização do trabalho.

Segundo Kovács & Moniz (2001), a organização do trabalho nos pressupostos tayloristas-fordistas não pressupunha processos de aprendizagem contínuos, pois estava ancorado na rigidez e fragmentação das atividades produtivas, a aprendizagem dos trabalhadores estava limitada ao conhecimento sobre como desenvolver uma tarefa específica e não havia espaço e nem fomento à aprendizagem.

Assim sendo, os autores ressaltam que a necessidade de criar formas organizacionais mais coerentes com os avanços promovidos pela intensificação das atividades baseadas no conhecimento levou as empresas a adotarem estruturas mais flexíveis e adaptáveis. Neste âmbito, as competências para o desenvolvimento de determinado trabalho deixaram de ser estáticas, e a capacidade de se adaptar a atividades mais dinâmicas e complexas se tornou um imperativo para a eficiência e competitividade empresariais, levando os trabalhadores a adquirir qualificações maiores e contínuas (Kovács & Moniz, 2001).

Isto porque, conforme argumenta Sobral (2000), a educação e conhecimento passam a estar intimamente relacionadas com o desenvolvimento tecnológico e científico, considerados motores da competitividade. A autora salienta que a visão da educação como cerne do desenvolvimento remonta à década de 1970, mas é em 1990 que a integração entre educação, ciência e tecnologia se torna o chamado “tripé do desenvolvimento”.

É neste cenário que emerge outra discussão relevante sobre a acumulação de capital humano. A perspectiva defendida por Romer (1990) assegura que o capital humano possui potencial para gerar inovações tecnológicas capazes de promover o desenvolvimento económico, por meio do aumento da eficácia do sistema produtivo (Dias *et. al.*, 2005).

Lange & Topel (2006) distinguem três correntes principais que abordam as externalidades do capital humano, relacionadas com o acúmulo de educação. A primeira dessas abordagens está relacionada com os estudos de Marshall (1980), que enfatizam a acumulação de capital humano como um motor de crescimento, e segue também o pensamento de Lucas (1988), Uzawa (1965) e outros teóricos ao enfatizar que as interações entre os agentes podem acarretar um maior retorno social para o capital humano, superando os retornos privados.

Em contraste com a literatura que assevera a geração de externalidades positivas por meio da educação, a segunda perspectiva é baseada no pensamento de Spence (1972), que trata dos “modelos de sinalização da educação” e acredita que uma parcela dos componentes da escolaridade se constituem um “desperdício social”, tal como no fato da escolaridade não gerar aumento de produtividade (Lange & Topel, 2006).

A terceira vertente destaca as possíveis externalidades da educação não relacionadas diretamente com a produtividade (Lange & Topel, 2006). Estes benefícios podem ser relacionados, por exemplo, com a redução do comportamento criminoso (Lochner & Moretti; 2004; Witte; 1997) e com o fato da educação permitir aos indivíduos participar de forma mais eficiente no processo político (Friedman, 1962; Milligan *et. al.*, 2003). Para Lordelo *et. al.* (2013), essas externalidades podem ser consideradas uma perspectiva social da educação, compreendida por meio do seu potencial em promover benefícios à sociedade civil.

De acordo com Sachs (2004), um projeto de desenvolvimento deve, gradualmente, emergir de um diálogo conduzido tanto ao nível local quanto ao nível global, no qual todos os atores significativos no processo de desenvolvimento tomem parte, com o intuito de alcançar objetivos negociados e definir as obrigações de todos os envolvidos.

Neste sentido, o autor ressalta que a educação é essencial pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização e a compreensão dos

direitos humanos, e potencializa a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como autoconfiança e autoestima. Possui também um valor instrumental, no que se refere à empregabilidade (Sachs, 2004).

No relatório “*Education at a Glance*” apresentado pela OCDE (2014), destacou-se que a educação tem um impacto substancial sobre as perspectivas de emprego. Segundo o relatório as pessoas com educação superior nos países da OCDE são mais propensas a ter um emprego e trabalhar a tempo inteiro, do que aqueles sem ensino superior e onde as taxas de desemprego são mais elevadas entre pessoas que não têm ensino secundário (14% em média nos países da OCDE) do que entre aqueles que têm ensino superior (5%). O relatório demonstrou também que a diferença de género se torna menor com o aumento da escolaridade.

Entretanto, Sachs (2004) destaca que a educação é condição necessária, mas não suficiente para se ter acesso a um trabalho decente, uma vez que ela deve vir acompanhada de um conjunto de políticas que subsidiem boas relações de trabalho e o desenvolvimento.

Deste modo, Rocha & Bursztyn (2005: 46) ressaltam que a sustentabilidade do desenvolvimento está fortemente vinculada à existência de atores preparados para participar efetivamente na comunidade e de um capital social adequado, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, uma vez que a participação dos atores locais passou a ser fundamental “em todos os estágios das discussões, visando à descoberta das reais necessidades e à satisfação das aspirações de cada sociedade, através da identificação de políticas sustentáveis e estratégias de desenvolvimento”.

Jacobi (2003) complementa essa questão, ao ressaltar que o avanço para uma sociedade sustentável encontra uma série de obstáculos, uma vez que a consciência social sobre as implicações do modelo do desenvolvimento em curso é bastante limitada. Para o autor, o cerne da problemática está nos valores adotados pelo tecido social, imputado por sistemas de comunicação e instituições com interesses particulares. Tal só pode ser superado pela participação ativa da sociedade civil na identificação dos seus anseios, problemas e solução de questões que respeitam aos seus próprios rumos.

Neste contexto, Novicki (2009: 222) salienta que a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em 2002, em Johannesburgo, reforçou a compreensão acerca do papel da educação para a sustentabilidade do desenvolvimento. Foi salientada a importância da educação na promoção da consciência ambiental e das implicações da ação do homem sobre a natureza, assim como os limites do crescimento num sistema com recursos finitos. É enfatizada ainda, segundo o autor, a governança, as relações de género e as formas de

organização económica e social como parâmetros a serem observados pela educação na procura pelo desenvolvimento sustentável.

Novicki (2009) destaca que, segundo a Unesco (2005), a educação voltada para o desenvolvimento sustentável deveria ser interdisciplinar, holística e integrada no currículo escolar como um todo e não como uma matéria isolada. Segundo o autor, é também importante potencializar o pensamento crítico e capacidade de enfrentar problemas; fomentar a participação dos alunos no processo de tomada de decisão; integrar as experiências de aprendizagem ao quotidiano dos estudantes; e ser localmente relevante.

Outra questão sublinhada por Novicki (2009) é a diferença substancial entre educação ambiental e educação para a sustentabilidade. Segundo o autor, a primeira está restrita a uma disciplina concentrada no relacionamento entre o ser humano e a natureza e nas formas possíveis de gerir tal relação. Já a segunda orientação apresenta um contexto mais amplo, que abrange “fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. Desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em função do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente” (Novicki, 2009: 223).

Neste contexto, a Universidade apresenta um papel essencial, pois, além de formar profissionais capacitados para trabalhar a favor do desenvolvimento sustentável, tem potencial para concretizar experiências que redefinam as políticas públicas, mediante o exercício da sua função social, que abrange o ensino, a pesquisa, a extensão e formas de externalizar os seus benefícios à sociedade. A Universidade, por meio dos seus académicos, “precisa cada vez mais estar ciente de seu papel social, devolvendo constantemente para a sociedade o resultado do conhecimento obtido, financiado pelos impostos de toda a população, contribuindo para o desenvolvimento sustentável” (Zottis, Cunha, Krebs, Algeri & Flores, 2008: 36).

Os autores sustentam essa visão, baseados na premissa de que a Universidade é um “ambiente propício para o pensar-agir contido na práxis, onde é possível desenvolver novas alternativas de se viver em sociedade de forma ética e solidária, pacífica e mais igualitária”; portanto pode, não só transformar a sociedade em que está inserida, como também a ela própria (Zottis *et. al.*, 2008: 36).

Após perpassar perspetivas teóricas relevantes no debate acerca das interfaces entre educação e desenvolvimento, julga-se importante apresentar algumas pesquisas empíricas que procuraram demonstrar as externalidades da educação na sua dimensão em sociedade e, assim, permitir uma maior aproximação entre a teoria e as suas expressões práticas.

Segundo Wolfe & Haveman (2001), a educação pode influenciar positivamente inúmeros aspetos, tais como: nível de educação e desenvolvimento cognitivo dos filhos, cuidados com a saúde, fertilidade, melhores escolhas de consumo, voluntariado, coesão social, redução da criminalidade, entre outros.

Neste âmbito, destaca-se primeiramente a pesquisa de Dee (2003), que analisa o impacto da educação sobre a "participação cívica", que inclui a participação por meio do voto e suporte para a liberdade de expressão. Os resultados demonstraram que os níveis de escolaridade possuem grande influência sobre a participação dos eleitores (um ano adicional de escolaridade aumenta a probabilidade de um indivíduo votar em 6%) e tem efeitos significativos no que tange à maior liberdade de expressão. O autor sugere também que a escolaridade adicional tende a aumentar a qualidade do conhecimento cívico, medido pela frequência de leitura de jornais (Dee, 2003). Esses dados são corroborados por Almond & Verba (1989), que vêem a educação como elemento crucial da cultura cívica e participação na política democrática.

Milligan *et. al.* (2003) investigaram, por meio do voto, se a escolaridade favorece a maior participação cívica nos Estados Unidos e no Reino Unido e se os eleitores mais escolarizados possuem uma melhor informação sobre os candidatos e campanhas. Os resultados demonstram uma forte correlação entre educação e votação nos Estados Unidos. No Reino Unido, onde o voto é obrigatório, a educação demonstrou pouco efeito sobre a votação. Averiguou-se também fortes efeitos da educação sobre o comportamento cívico, tanto nos Estados Unidos quanto no Reino Unido. Os autores evidenciaram que os adultos com maiores níveis de instrução são mais propensos a seguir campanhas eleitorais nos meios de comunicação, ter melhor conhecimento sobre os candidatos, debater sobre política com outros e estarem associados a um grupo político. Na mesma perspetiva, Converse (1972) refere-se à escolaridade como o "solvente universal" da participação política e para Putnam (2001) a educação é o mais forte correlato do engajamento cívico.

As pesquisas de Glaeser *et. al.* (2006) sobre a ligação entre educação e participação cívica demonstraram que democracias em países com maiores níveis de educação são mais estáveis, em comparação a países com menores índices de educação, e que a educação potencializa a transição de ditaduras para democracias.

Em suma, os autores descobriram que as democracias de alta educação são mais persistentes do que as de baixa educação e que as ditaduras de alta educação são mais propensas a se tornarem democracias do que as de baixa educação. De acordo com os autores, a educação pode promover a democracia porque aumenta os benefícios - ou reduz os custos - da atividade

política e, ao aumentar esses benefícios, atrai relativamente mais pessoas a apoiar a democracia. Portanto, nações melhor educadas são mais propensas, tanto para preservar a democracia, quanto para proteger-se de golpes. A elevada correlação entre educação e democracia é também destacada por Barro & Lee (2001) e Jagers & Marshall (2003).

Denny (2003) procurou evidenciar a relação entre educação e participação dos indivíduos em atividades e organizações voluntárias e comunitárias. O autor concluiu que há uma correlação positiva entre anos de escolaridade e maior participação em atividades voluntárias, com o incremento de participação de 2% a 3% a cada ano adicional de escolaridade.

Outro aspecto relacionado com as externalidades da educação está nos estudos de Lochner & Moretti (2004), que constataram que a escolaridade reduz o comportamento criminal e a probabilidade de um indivíduo ser preso. No estudo, a educação demonstrou ter maior impacto sobre determinados tipos de crime, tais como o assassinato, assalto e roubo de veículos. Os autores concluíram que o aumento de um ano em níveis médios de educação reduz as taxas de detenção em cerca de 11%. Portanto, sugerem que uma parte significativa do retorno social de completar o ensino médio, por exemplo, apresenta-se na forma de externalidades na redução da criminalidade.

Currie & Moretti (2003) examinaram os efeitos da educação materna sobre os partos nos Estados Unidos, por meio da avaliação de quatro aspectos: contraceção, tabagismo, casamento e fertilidade. As conclusões do estudo apontaram que a educação materna melhora a saúde infantil, aumenta a probabilidade de que a mãe seja casada e utilize contraceção, assim como reduz a fertilidade e chances de ser fumador. Num outro estudo, Currie (2011) demonstrou também que a educação materna diminui a exposição de crianças aos riscos ambientais.

Estudos de Sandefur, McLanahan & Wojtkiewicz (1989) sugerem que a escolaridade dos pais possui forte influências na escolaridade dos filhos, sendo que essa correlação se torna progressivamente positiva com o aumento da escolaridade. Ao complementar as evidências sobre o efeito das gerações na educação, Blau (1999) atesta que a escolaridade dos avós está associada a níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo das crianças.

Para além disso, pesquisas de Sandefur & McLanahan (1990) e An, Haveman & Wolfe (1993) demonstraram que crianças que vivem com as mães que têm pelo menos o ensino médio são menos suscetíveis de se tornarem pais adolescentes. Becker, Landes & Michael (1977) sugerem que a escolaridade leva a "melhores" escolhas sobre parceiros conjugais. Assim como, Kenkel (1991) ressalta que pessoas mais instruídas também são menos propensas a ter

problemas com o consumo excessivo de bebidas alcoólicas e tendem a envolver-se em mais exercício físicos por semana do que são as pessoas menos instruídas.

No que se refere ao comportamento de consumidor, Michael (1982) constatou que a escolaridade possui uma correlação positiva com a utilização eficiente do dinheiro. Em perspectiva semelhante, Benham & Benham (1975), ao analisar um segmento específico de mercado, descobriram que as pessoas com maior escolaridade tendem a pagar menos pelos produtos do que aqueles com menor escolaridade.

As evidências empíricas apresentadas nas pesquisas citadas anteriormente permitem concluir que os efeitos da educação tendem a superar o nível individual – mais reconhecidamente demonstrado com o aumento dos níveis salariais e da produtividade – e proporcionam retornos sociais significativos em diferentes âmbitos (participação cívica, criminalidade, etc). Desta forma, o presente trabalho também se preocupa em analisar empiricamente quais são os contributos verificáveis no caso específico da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável.

PARTE II – ANÁLISE DOS DADOS

A segunda parte do presente trabalho integra as etapas de análise dos dados, que estão dispostas da seguinte forma: i) apresentação da metodologia de investigação utilizada na presente pesquisa; ii) descrição dos dados encontrados na Universidade Aberta do Brasil; iii) descrição dos dados encontrados na Universidade Aberta de Portugal; iv) análise dos dados encontrados nos casos estudados; v) considerações finais.

Capítulo 4 - Metodologia de investigação

A configuração de um método de pesquisa consiste em determinar o caminho científico utilizado para a consecução de um determinado objetivo (Richardson, 2007). Portanto, neste capítulo, a descrição dos procedimentos metodológicos visa esclarecer de forma detalhada como a investigação foi conduzida, mediante a delineação dum conjunto de estratégias e ferramentas que permitiram o alcance dos objetivos propostos (Roesch, 1999). Isso será feito por meio da caracterização do desenho de pesquisa, do universo estudado, das ferramentas de recolha de dados, das categorias de análise dos dados empíricos, das técnicas de análise de dados e das limitações encontradas na realização da investigação.

4.1 Caracterização do desenho de pesquisa

O presente trabalho de doutoramento tem a sua origem no pressuposto inicial que caracterizou a sua estrutura metodológica: estudos de caso aplicados a um grupo de diplomados da licenciatura em gestão da Universidade Aberta de Portugal (UAb/Portugal) e do bacharelado em administração Universidade Aberta do Brasil, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UAB/Brasil).

Para complementar a pesquisa realizada com os diplomados, foram também investigados os Centros Locais de Aprendizagem da UAb/Portugal e os Polos de Ensino da UAB/Brasil, localizados em regiões que, por questões geográficas ou socioeconómicas, carecem de oportunidades de ensino superior para os diferentes perfis populacionais. Por meio destas duas vertentes, procurou-se analisar os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável.

Para o alcance deste objetivo, diversas etapas do processo de investigação foram efetivadas, a começar pela escolha e formulação de um problema de investigação, objetivos de pesquisa e hipóteses; revisão da literatura; elaboração de um quadro de referência

metodológico; planeamento e delineamento da metodologia apropriada (métodos, população e amostra, instrumentos de recolha, análise dos dados e interpretação dos resultados); e a fase empírica da pesquisa (Tinoca, 2011).

Assim sendo, ressalta-se que a escolha e formulação de um problema de investigação estão detalhadas na seção 1.1 deste trabalho. Esta problemática desdobrou-se em objetivos de pesquisa e hipóteses, que visam orientar os passos para a obtenção de respostas às questões propostas.

4.1.1 Revisão de literatura

A revisão de literatura realizada neste trabalho foi orientada pelos objetivos de pesquisa delineados, sendo fundamental para contextualizar teoricamente a problemática trabalhada. Desta forma, a pesquisa bibliográfica foi baseada em buscas em bases de dados, repositórios institucionais, páginas web (especialmente com o auxílio do *Google Scholar*) e bibliotecas. A atenção esteve voltada para os livros, teses, dissertações, artigos de congressos e os demais eventos científicos e artigos de publicações periódicas. Estes documentos e as suas respectivas informações foram armazenadas e organizadas com o auxílio do *Zotero Software*.

Para além destes documentos bibliográficos, fontes de informação de carácter legislativo foram também consultadas, especialmente, para esclarecer de questões relacionadas com a educação a distância e os cursos de graduação estudados.

A revisão teórica permitiu o delineamento de um contexto teórico de referência, que tem como base a ampla literatura sobre desenvolvimento, especialmente na sua dimensão local e sustentável. Por meio desta orientação, foi elaborada a grade de análise desta pesquisa, com as suas dimensões e variáveis de investigação empírica.

4.1.2 Orientação metodológica

No presente trabalho foram utilizadas de forma complementar a abordagem qualitativa e a quantitativa, tendo em vista a complexidade de consolidação dos dados e uma perspectiva de triangulação metodológica. A opção pela abordagem qualitativa relaciona-se com a necessidade de estudar o fenómeno de forma aprofundada, tendo em conta a relação dinâmica entre o contexto e o indivíduo, o que significa, em outras palavras, a existência de um vínculo entre as questões objetivas e as subjetivas de cada indivíduo. Além disso, essa abordagem permite analisar o fenómeno com abrangência e profundidade, no que se refere aos aspetos essenciais de uma pesquisa social, tais como valores, atitudes e opiniões (Silva & Menezes, 2001).

A pesquisa quantitativa, por seu turno, é caracterizada pela utilização de dimensões quantificáveis nos processos de recolha de dados e pelo uso de técnicas estatísticas para o seu tratamento (Souza, Fialho & Otani, 2007). Estas incluem tanto técnicas mais simples (por exemplo: percentagem, média, desvio padrão) como técnicas complexas e integrantes (por exemplo: coeficiente de correlação e análise de regressão) (Richardson, 2007).

Na presente pesquisa, optou-se pelo uso da estatística descritiva, que se baseia na soma dos dados e criação de ferramentas de análises, tais como gráficos e tabelas (Huot, 2002, Reis, 1996), e a realização de testes de associação e correlação entre as variáveis, ao explorar as variáveis guiadas pelo quadro teórico de referência e tendo em vista os objetivos do estudo (Dalfovo, Lana & Silveira, 2008).

Segundo VÍctora, Knauth & Hassen (2000), o método quantitativo e o método qualitativo de investigação são diferentes, mas não são excludentes. A utilização conjunta destas duas abordagens consiste numa estratégia de validação das informações empíricas, tendo em vista que a aplicação de técnicas quantitativas, como o questionário, permite alcançar um número mais elevado de pessoas, entretanto, carecem de profundidade, fato abarcado pela orientação qualitativa.

Desta forma, é possível recorrer a uma análise dos dados, na qual se podem estabelecer relações entre eles, esclarecendo convergências e possíveis divergências, que podem ser compreendidas numa dimensão contextual. Neste trabalho, as abordagens utilizadas são correspondentes às etapas diferentes do estudo, no que se refere à recolha e à análise de dados, mas partem de um referencial teórico e categorias de análise comuns.

A fusão dessas abordagens é, em última análise, uma estratégia para garantir a apresentação de dados suficientes e a saturação dos dados empíricos, pois ambas se constituem como um esforço para “projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla (Shaffer & Serlin, 2004:77). Além disso, ela permite a construção de um plano de investigação mais consistente, com a possibilidade de triangulação. Neste trabalho, utilizamos a teoria, a metodologia e os dados para a triangulação (Fonseca, 2008). Ela permitiu, por exemplo, verificar a existência de discrepâncias frequentes entre a autoimagem dos inquiridos e os testemunhos indiretos dos entrevistados.

Esta pesquisa é também caracterizada como um estudo de caso. Yin (2010: 22) destaca que a opção pelo estudo de caso acontece, normalmente, quando: “a) as questões “como” e “porque” são propostas; b) o investigador tem pouco controlo sobre os eventos; e c) o enfoque está sobre um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real”. O autor destaca ainda que o

“estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas de eventos da vida real”, contribuindo “de forma inigualável para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, o que converge com os objetivos e objetos de estudo propostos nesta pesquisa (Yin, 2010:24).

Desta forma, a pesquisa aqui proposta visou compreender de forma ampla o “como” e “porque” a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, num ambiente sobre o qual o investigador tem pouco controlo. Trata-se ainda de um fenómeno contemporâneo (uso extensivo de tecnologias da informação e comunicação na educação; a interface entre educação e desenvolvimento é de grande interesse atualmente), que se entende ser necessário estudar no seu contexto de vida real, pois a relação que os sujeitos pesquisados estabelecem com o meio é essencial para a compreensão do fenómeno.

Segundo Alves-Mazzotti (2006), os estudos de casos mais comuns centram-se apenas numa unidade de análise (um indivíduo, um grupo, uma instituição, um programa). Porém, podem realizar-se estudos de casos múltiplos para assim compreender a realização simultânea de diferentes estudos. Nesta pesquisa foram realizados estudos de casos em duas instituições que oferecem educação superior na modalidade a distância: a Universidade Aberta do Brasil (por meio da Universidade Federal de Santa Catarina) e a Universidade Aberta de Portugal.

4.2 Universo do estudo

Inicialmente, destaca-se que, em Portugal, a Universidade Aberta é a única instituição de ensino superior pública de ensino superior a distância. De acordo com Costa (2009:03), a Universidade Aberta de Portugal é entendida como um

[...] centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência, da investigação e da prestação de serviços, serve a sociedade onde se integra, encontrando-se vocacionada para exercer as suas funções, a nível nacional, transnacional e internacional, em particular através do ensino a distância.

A nível mundial, como destaca Costa (2009), existem grandes distinções quanto à forma de organização e gestão dos cursos ofertados na modalidade de EaD. Estes têm-se caracterizado por dois caminhos distintos. O primeiro deles (caso de Portugal) é por meio da implementação da construção de Universidades Abertas e a distância, em que as ações universitárias são originadas e desenvolvidas por meio da modalidade a distância. O segundo caminho (caso do Brasil) caracteriza-se pela incorporação da educação a distância em Universidades já

consolidadas na modalidade presencial, utilizando o quadro de docentes, técnicos-administrativos e a infraestrutura física preexistente.

O universo de estudo desta investigação abrange duas dimensões diferentes que, no entanto, possuem um relacionamento direto. A primeira delas refere-se aos polos presenciais, neste caso os polos de ensino da Universidade Aberta do Brasil oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UAB/Brasil) e os Centros Locais de Aprendizagem- CLAs da Universidade Aberta de Portugal (UAB/Portugal). Apesar de nomenclaturas distintas, ambas as estruturas se configuram como unidades de atuação presencial das Universidades nos territórios, ou seja, o seu elo com a comunidade que os abriga e com os seus alunos, o que explica a importância de considerá-los nessa pesquisa.

De acordo com Pinho, Garcia, Esperança & Hartwig (2011), os polos presenciais concentram as funções de oferecer uma estrutura adequada para o apoio aos alunos e as relações interpessoais, assim como para abrigar atividades pedagógicas específicas. Os polos resultam da parceria entre a Universidade e governos locais, sendo que os primeiros se responsabilizam pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas, e os segundos pela implementação e manutenção das estruturas físicas e tecnológicas (Pinho *et. al.*, 2011).

Os centros locais de aprendizagem portugueses foram desenvolvidos a partir de um projeto iniciado em 2007 e estão centrados no apoio logístico e também burocrático aos alunos, na realização de exames presenciais, atividades de aprendizagem ao longo da vida, ações de fomento à literacia digital, de competências em âmbito académico, profissional, cultural e cívico, e de intervenções educativas e culturais, com base nas dinâmicas locais (UAB-PT, 2011). Assim como no Brasil, eles são criados mediante parcerias entre a Universidade e estâncias de governo local e localizam-se em regiões suscetíveis à exclusão.

Desta forma, tanto os polos de ensino quanto os CLAs escolhidos para este estudo estão localizados em regiões distantes dos grandes centros urbanos, que apresentam menores possibilidades no que se refere às oportunidades de ensino público e de qualidade. Tanto no Brasil como em Portugal, os centros universitários de excelência estão tendencialmente centrados em cidades de maior dimensão, no caso do Brasil nas capitais dos estados da federação, e em Portugal em cidades tais como Lisboa, Porto e Coimbra.

Ressalta-se também que, respeitadas estas condições, a escolha dos polos de ensino e centros locais de aprendizagem contou com o auxílio de pessoas relacionadas com as Universidades e com especial conhecimento sobre eles, permitindo a seleção de localidades mais representativas.

No Brasil, a amostra foi delimitada a seis polos de ensino localizados nos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, nomeadamente nas cidades de São Francisco de Paula (RS), Tapejara (RS), Tio Hugo (RS), Jacuizinho (RS), Laguna (SC) e Tubarão (SC); os demais polos estão espalhados por diversas regiões do país, dificultando o acesso devido ao tempo e à distância. Foram escolhidas localidades que não se caracterizam como grandes centros urbanos, pois anseia-se perceber a atuação da educação a distância onde ela é potencialmente mais relevante: localidades nas quais o acesso à educação é, por vezes, dificultado por questões relacionadas, por exemplo, com a distância territorial dos centros de ensino superior de excelência e gratuitos, especialmente em um país com grandes dimensões, como o Brasil.

Em Portugal, os Centros Locais de Aprendizagem escolhidos obedecem a uma lógica semelhante. Eles estão dispostos nas cidades de Grândola, Porto de Mós, Ponte de Lima e Ribeira Grande (esta última na Região Autónoma dos Açores). Apesar das grandes diferenças de dimensão territorial entre Brasil e Portugal, a comparabilidade é permitida pelo fato de se estudarem apenas dois estados brasileiros, que representam uma dimensão territorial menor. Ainda assim, essa diferença fez com que o número de localidades estudadas fosse maior no Brasil.

A segunda dimensão refere-se aos diplomados, neste caso, os do curso de administração da Universidade Aberta do Brasil oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina e os de gestão da Universidade Aberta de Portugal. Esta delimitação justifica-se pela necessidade de estudar sujeitos já formados pelas instituições, uma vez que os contributos dessa formação são ponto central na presente pesquisa.

O primeiro recorte realizado teve uma dimensão temporal: compreende os alunos diplomados entre os anos de 2010 e 2014. Isto porque os primeiros bacharéis do curso de administração da Universidade Aberta do Brasil oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina) datam do ano de 2010. A limitação no ano de 2014 ocorreu devido ao fato da pesquisa de campo ter iniciado em 2015. Desta forma, julgou-se incoerente analisar os alunos diplomados nesse ano, devido ao pequeno espaço de tempo até o início da pesquisa, o que poderia levar a uma análise equivocada em virtude da possível não manifestação das dimensões analíticas.

Durante este período a Universidade Aberta de Portugal diplomou 451 alunos no curso de gestão. Destes, 113 alunos eram do currículo anterior ao Processo de Bolonha² (quando o

2 De acordo com Iacobucci (2012:01) o Processo de Bolonha “trata-se de um acordo intergovernamental assinado em 1999, por 29 ministros europeus responsáveis para a educação, que hoje reúne 47 dos 50 países (reconhecidos pela comunidade internacional) do continente. Seu objetivo é, substancialmente, o de tornar o ensino superior

curso tinha cinco anos de duração) e tiveram que acabar o curso até 2012, e 338 alunos são pós Bolonha, que ingressaram a partir de setembro/2007 e começaram a licenciatura de três anos. No caso da Universidade brasileira foram diplomados 591 alunos, nos diversos polos de ensino espalhados pelo país, tendo o curso duração mínima de nove semestres.

A segunda delimitação realizada decorre do interesse em estudar alunos que se encontram fora dos grandes centros urbanos. No caso de Portugal, foram excluídos inicialmente os alunos residentes em outros países, visto que o interesse é focado nas comunidades locais. Em seguida, foram excluídos os alunos que residiam nas regiões metropolitanas de Porto e Lisboa.

A exclusão destas regiões delimitou a amostra da pesquisa a 200 alunos (44 alunos pré-Bolonha e 156 pós-Bolonha). Destes alunos, 129 encontravam-se em Portugal Continental, 39 na Região Autónoma dos Açores e 32 na Região Autónoma da Madeira.

No caso do Brasil, os alunos estão agrupados por polos de ensino. Desta forma, os alunos selecionados foram os abrangidos pelos polos de ensino estudados nesta investigação: São Francisco de Paula (RS), Tapejara (RS), Tio Hugo (RS), Jacuizinho (RS), Laguna (SC) e Tubarão (SC). Os motivos da escolha são os mesmos já explicitados e relacionam-se, basicamente, com a localização geográfica peculiar.

Este recorte delimitou o universo de pesquisa a 132 alunos. Destes, 25 estão no município de Laguna, 28 em Tubarão, 13 em São Francisco de Paula, 19 em Tapejara, 21 em Tio Hugo e 26 em Jacuizinho.

O universo total da pesquisa, agregando os valores de Portugal e Brasil, é de 332 alunos.

4.3 Recolha de Dados

A técnica utilizada, no âmbito quantitativo da pesquisa, é o questionário. Este é definido por Vergara (2007) como uma série de questões, abertas e/ou fechadas apresentadas por escrito aos que respondem. Partindo dos dados de contato dos alunos fornecidos pelos Serviços Académicos da Universidade Aberta e da Secretaria do curso de administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, pelas páginas do *Facebook* e *LinkedIn* e do conhecimento pessoal, resultante da experiência de tutoria da pesquisadora, foi possível

européu - em termos genéricos - de maior qualidade, maior atratividade no contexto global e permitir o desenvolvimento da mobilidade, através da compatibilização dos sistemas nacionais e da melhoria da prática da cognição de títulos estrangeiros”.

estabelecer uma rede que tornou exequível a aplicação do questionário, assim como a realização de entrevistas.

A construção do questionário utilizado nesta pesquisa teve por base o questionário aplicado pela Universidade Aberta de Portugal aos seus ex-alunos, através do projeto “Ensino Virtual, Impactos Reais: Os percursos profissionais e de vida dos estudantes da Universidade Aberta”, realizado por Abrantes, Henriques, Jacquinet & Neves (2014).

Isto porque, no período de realização do contato com a UAb/Portugal, estava a decorrer a etapa de aplicação de inquéritos do referido projeto e, tendo em vista a similaridade de propósitos entre o projeto da Universidade Aberta e a presente pesquisa de doutoramento, julgou-se que não faria sentido aplicar perguntas bastante semelhantes à mesma população. Assim optou-se por aplicar aos alunos do curso de gestão, que já haviam respondido ao questionário da Universidade Aberta, apenas perguntas adicionais (anexo 4.1), que interessavam especificamente para os propósitos deste trabalho. No entanto, estas perguntas adicionais só puderam ser aplicadas aos alunos que haviam deixado os seus contatos de e-mail (11 pessoas), tendo em vista a necessidade de integrar as respostas e obter o questionário completo. Aos restantes foi aplicado o questionário completo, que surgiu de uma adaptação entre parte das perguntas do questionário da UAb/Portugal e as questões que interessavam especificamente a esta pesquisa e não eram contempladas no questionário anterior.

A pesquisadora, com autorização do Vice-Reitor e dos membros do projeto, teve acesso aos dados do projeto e participou de reunião sobre os seus resultados. Desta forma, houveram adaptações nas perguntas, assim como a sua inclusão e exclusão conforme a sua pertinência para os propósitos deste estudo. Todavia, aspetos tais como algumas incoerências e as escalas e classificações utilizadas não puderam ser alteradas, o que causou algumas deficiências e dificuldades na análise dos dados.

O questionário aplicado pela Universidade Aberta de Portugal contava com 63 perguntas. Entretanto, algumas foram excluídas e 19 foram incluídas pela pesquisadora, o que totalizou 74 questões (anexo 4.2). A ordem das questões foi parcialmente alterada e disposta de maneira a integrar, de forma coerente, todas as questões, assim como algumas opções de resposta. Com o objetivo de permitir que os dados fossem analisados conjuntamente, o questionário aplicado em Portugal também foi replicado no Brasil (anexo 4.3), sendo realizadas as adaptações de linguagem necessárias. Os questionários foram construídos e alojados na plataforma *Google Forms*, que registra os dados em documento *Excel*.

Entre as 74 perguntas do questionário optou-se por preservar, nesta análise, somente as que interessavam diretamente aos propósitos deste estudo, o que resultou em 19 perguntas do questionário da UAb e 34 elaboradas pela autora, o que totaliza 53 questões.

Com o intuito obter respostas aos questionários, foram realizados contatos intervalados via *e-mail*, contato telefónico e envio de mensagens via telefone e *Facebook*. A taxa de respostas aos questionários foi de 47,7% (63 responderam) no Brasil. Em Portugal, a taxa total foi de 42,5% (85 responderam). Vale ressaltar que, no último caso, foram agrupadas as respostas dos questionários aplicados pela UAb/Portugal (11 ao total) com os aplicados pela pesquisadora (74 ao total), por isso, encontrou-se uma taxa de não-resposta (tratado como “ausentes” nos gráficos) maior. Em alguns casos foi possível integrar o questionário da UAb/Portugal com as questões adicionais referidas anteriormente, em outros não foi possível. Entretanto, optou-se por manter todas as respostas e analisá-las de acordo com essa diferença.

Ressalta-se que estes resultados não são estatisticamente significativos, ainda que estejam acima da média de respostas habitual de inquéritos online, que, segundo Abrantes *et. al.* (2014), está entre 10% a 20%. Contudo, ressalta-se que os mesmos oferecem indicações relevantes para dar respostas à problemática de pesquisa delineada no presente trabalho.

Dentro do âmbito qualitativo de pesquisa, foram utilizadas as técnicas de entrevista e pesquisa documental para a recolha dos dados. Sobre a entrevista, Martins (2006: 27) destaca que “seu objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações [...] com base nas suposições e conjecturas do pesquisador”.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005), por meio da realização de entrevistas é possível obter elementos de reflexão relevantes, ao contrário do inquérito por questionário. Esta técnica é especialmente adequada quando se pretende analisar “sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 193).

Tendo em vista que a pesquisa pretende estudar aprofundadamente o fenómeno, julga-se que a entrevista é um instrumento adequado para a recolha dos dados, pois permite certa dialógicidade, já que é uma experiência de

[...] verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que através de suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005: 192).

De acordo com Boni & Quaresma (2005), as formas de entrevistas mais utilizadas são a entrevista estruturada (diretiva), semi-estruturada (semi-diretiva), aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e a entrevista projetiva.

Na presente pesquisa foi utilizada, predominantemente, a entrevista semiestruturada, na qual “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”, pois a “flexibilidade do instrumento permite que elementos novos e relevantes possam surgir ao longo do seu desenvolvimento”, o que traz novas perspectivas à pesquisa (Boni & Quaresma, 2005: 75).

A seleção das pessoas interrogadas numa pesquisa qualitativa obedece a um número limitado de indivíduos e tem o seu valor determinado pela sua “adequação aos objetivos da investigação, tomando como princípio a diversificação das pessoas interrogadas e garantindo que nenhuma situação importante foi esquecida” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 103).

Nesta pesquisa foram realizadas entrevistas iniciais que visavam compreender as dinâmicas das Universidades e dos cursos. Estas abrangiam dirigentes e professores e foram realizadas de forma aberta. Em Portugal, foram entrevistados quatro professores da Universidade Aberta, sendo que um deles está ligado à criação dos centros locais de aprendizagem, outro com o cargo a coordenação geral dos mesmos, e um terceiro integra a coordenação de cursos, para além de um integrante da reitoria da instituição.

No Brasil, foi realizada uma entrevista com um professor da Universidade Federal de Santa Catarina, ligado ao curso de administração a distância e ex-coordenador do curso. O conhecimento prévio da pesquisadora sobre o curso fez com que o número de entrevistas iniciais necessárias fosse reduzido. A entrevista foi realizada presencialmente, durante a realização da pesquisa de campo no território brasileiro.

Posteriormente, as entrevistas focaram-se em indivíduos relacionados diretamente com o curso e que atuavam nos polos de ensino/centros locais de aprendizagem, nomeadamente os coordenadores, em Portugal e no Brasil, e os tutores presenciais, no Brasil (guião disponível no anexo 4.4).

Desta forma, em Portugal foram entrevistados quatro coordenadores, responsáveis pelos seguintes centros locais de aprendizagem: Grândola, Porto de Mós, Ponte de Lima e Ribeira Grande. No Brasil, o número de entrevistas foi maior devido a existência da figura dos tutores presenciais, que atuam diretamente com os alunos nos polos de ensino. Assim sendo, foram entrevistados seis coordenadores de polo, nomeadamente nos municípios de Jacuizinho, Tio Hugo, São Francisco de Paula, Tapejara, Laguna e Tubarão. Para além destes, foram

entrevistados oito tutores presenciais: um em Jacuizinho, um em Tio Hugo, um em São Francisco de Paula, dois em Tapejara, um em Laguna e um em Tubarão. No total, foram realizadas vinte e três entrevistas, entre coordenadores, tutores e professores.

Em ambos os casos, o contato com os entrevistados foi intermediado pelas respectivas Universidades. Destaca-se também que elas foram realizadas presencialmente nos polos de ensino e centros locais de aprendizagem, uma vez que interessava também conhecer as estruturas físicas e as localidades.

Após a recolha destes dados a pesquisa passou a focar-se nas entrevistas com os diplomados (guião disponível no anexo 4.5). Desta forma, os alunos entrevistados foram selecionados de acordo com algumas condicionantes. Primeiramente, o questionário encaminhado aos investigados indagava sobre a disponibilidade de participar da parte de entrevistas desta pesquisa e, caso a resposta fosse positiva, solicitava-se um *e-mail* ou telefone de contato. A escolha das pessoas a serem entrevistadas preocupou-se em abranger, no caso do Brasil, todos os polos de ensino e, no caso de Portugal, que a seleção representasse localidades diversas do continente e também contemplasse as regiões autónomas.

Após a seleção dos entrevistados, estes foram contactados via *e-mail* ou telefone para o agendamento de uma reunião, que podia ser via Skype, telefone ou presencialmente (no caso de Portugal), com data e horário ao critério do entrevistado.

Foram realizadas vinte e quatro entrevistas com diplomados brasileiros. Procurou-se contemplar todos os polos de ensino pesquisados. Por isso, houve a participação de cinco alunos de Jacuizinho, cinco alunos de Tapejara, três alunos de Tio Hugo, três alunos de São Francisco de Paula, três alunos de Tubarão e cinco alunos de Laguna. Em Portugal, foram realizadas dezenove entrevistas com diplomados, localizados em diferentes regiões do país: três do Norte, seis dos Açores, dois do Alentejo, dois do Algarve, dois da Madeira e quatro do Centro. Ao total foram entrevistados quarenta e três diplomados.

As entrevistas tiveram a duração média de 45 minutos. Para o registo das entrevistas foi usado um gravador de áudio digital e programas de gravação de voz (utilização condicionada a autorização do entrevistado). A realização destas entrevistas ocorreu no decorrer do ano de 2015 e início de 2016. Elas foram encerradas após a consideração da saturação dos dados, que implica que as informações passem a repetir-se ou elementos novos deixem de aparecer (Albarelo *et al.* 1997: 104).

Outra técnica utilizada é a pesquisa documental. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005: 204), “os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela

análise de documentos relativos aos grupos e fenómenos estudados”. Godoy (1995) configura a pesquisa documental como o resgate e análise de escritos (jornais, revistas, diários), estatísticas e elementos iconográficos (grafismo, filmes, imagens).

Desta forma, foram utilizadas algumas fontes de informação interna oriundas da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil, a respeito da história e funcionamento destas instituições. Foram também analisados documentos relativos à licenciatura em gestão da UAb de Portugal e ao bacharelado em administração da UAB do Brasil, nomeadamente os currículos dos cursos e os guias de cursos. Documentos institucionais foram ainda consultados, tais como os que constam nos portais eletrónicos das organizações estudadas e produções audiovisuais relacionadas com as mesmas.

Para a caracterização das regiões estudadas, foram consultados documentos de órgãos governamentais e instituições de pesquisas, tais como do Instituto Nacional de Estatística (INE – Portugal), PORDATA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto de Pesquisa Económica Aplicada, Fundação João Pinheiro).

Destaca-se que a opção de utilizar, tanto técnicas quantitativas, quanto qualitativas de recolha de dados deve-se à possibilidade de obtenção de um maior número de informações, que permitem uma triangulação, conforme foi ressaltado anteriormente.

4.4 Categorias de análise

As variáveis de pesquisa que nortearam a construção dos questionários e roteiros de entrevistas têm como base a literatura sobre educação a distância e, especialmente, sobre o desenvolvimento nas suas dimensões local e sustentável. A seção 3.6, que apresenta as dimensões de sustentabilidade no desenvolvimento local, foi a principal norteadora do delineamento das categorias analíticas.

Assim sendo, a grade de análise se divide em sete partes. A primeira está relacionada com a caracterização dos investigados. Em seguida, são apresentadas dimensões relativas a questões pessoais, económicas e laborais, culturais e informativas, políticas e sociais, ecológicas e ambientais, e as que se referem à relação entre Universidade e território.

A primeira dimensão apresenta uma caracterização dos diplomados, tal como faixa etária, sexo, estado civil, experiência no ensino superior antes do curso na Universidade Aberta, ocupação durante o curso, situação profissional e escolaridade dos pais.

A segunda dimensão é a **peçoal** e abrange questões tais como autoconfiança, autorrealização, capital social, influência aos amigos e familiares e permanência e mobilidade territorial.

A dimensão **económico-laboral** refere-se à influência que a formação teve para os diplomados no que se refere a aspetos económicos e laborais, nomeadamente questões relacionadas à formação-trabalho, mudanças no enquadramento profissional, empregabilidade, progressão funcional, renda, empreendedorismo e economia solidária.

A oitava dimensão é a **cultural-informativa**, que está relacionada com a maior valorização da cultura local e o maior acesso a produtos e/ou serviços culturais e informativos, tendo em conta a formação conquistada. Esta dimensão atenta para o maior interesse pela cultura e história local, com a procura por mais informações sobre a história do território onde reside e pela cultura local e as suas expressões (tais como música, folclore, tradições), maior interesse na leitura de jornais, revistas e outros meios de informação que não se utilizavam habitualmente, e maior acesso e interesse por produtos culturais, tais como museus e teatros.

A dimensão **político-social** diz respeito à influência da formação em relação a maior autonomia, maior reflexividade, maior participação política e social. Essa dimensão abrange como o aumento da autonomia relativa ao exercício de sua atividade e possibilidades de intervenção no processo decisório, maior segurança em expor e seguir suas próprias opiniões, aumento do pensamento crítico, participação em associações de classe, participação em organizações sociais e maior participação no processo eleitoral (voto e acompanhamentos de propostas e campanhas eleitorais).

A décima dimensão refere-se à **ecológica-ambiental** e vincula-se a influência da formação no que respeita a consciencialização em relação a questões ecológico-ambientais e à mudança de atitudes em relação a isso, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Essa dimensão preocupa-se com a maior conscientização em relação a problemas ambientais, adoção de atitudes ambientalmente responsáveis (tais como a reciclagem de lixo, utilização de meios de transporte menos agressivos ao meio ambiente e proposição ou implementação de iniciativas ecológicas no seu trabalho (tais como uma política ambiental).

Essas dimensões estão relacionadas de forma mais direta com os diplomados pesquisados. Na última dimensão, **Universidade-território**, interessa saber a importância dos CLAs/polos, as possibilidades de acesso ao ensino superior, a abertura e integração dos polos de ensino e centros locais de aprendizagem para a comunidade local, a realização de eventos sociais e culturais para e com a comunidade, a promoção da integração entre essas unidades e

os seus alunos e a integração entre comunidade e alunos. De forma resumida, essa dimensão explora a integração entre os polos e CLAs com os seus alunos e com a comunidade, tendo em vista a contribuição dos primeiros para os demais.

Com um nível maior de detalhe, estão dispostas todas categorias e variáveis no anexo 4.6, que apresenta a relação destas com as perguntas correspondentes no questionário.

4.5 Análise de dados

A análise do material recolhido por meio das entrevistas realizou-se com a utilização da técnica de análise de conteúdo. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005: 227), a análise de conteúdo ganha cada vez mais relevância na pesquisa social “porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”; melhor do que qualquer outro método de trabalho, a análise de conteúdo “permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

A análise de conteúdo é, segundo Martins (2006), uma ferramenta para analisar objetivamente discursos e contextos de certos atores por meio de dados textuais ou orais. Essa técnica apresenta duas possibilidades distintas: a análise quantitativa e a análise qualitativa. Neste trabalho, é utilizada a análise de conteúdo qualitativa, uma vez que está centrada na análise de um número limitado de informações detalhadas e complexas, e na verificação da articulação entre os componentes discursivos e a expressão de determinados aspetos (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Sobre a análise do conteúdo, Bardin (2004) destaca três etapas fundamentais, a saber: a pré-análise (organização do material recolhido), a descrição analítica (codificação, classificação e categorização das informações) e o tratamento dos resultados (interpretação dos dados). No presente trabalho, foram seguidas as orientações de Dellagnelo & Silva (2005) para a construção da análise na perspectiva qualitativa, conforme as etapas de Bardin (2004).

Portanto, inicialmente, o material recolhido foi organizado em formato de texto, com o auxílio do programa *f4 transkript*, e registrado em documentos do *Microsoft Word*. Em seguida, estes documentos foram inseridos no programa *MAXQDA12* e organizados por meio de codificações de modo a garantir o anonimato dos entrevistados (ex: C1: Coordenador 1; A1: Aluno 1; T1: Tutor 1; P1: Professor 1).

Quanto à segunda etapa, os materiais foram codificados de acordo com as categorias de análise em que se enquadravam. Cada estudo de caso resultou em cerca de 800 trechos codificados e enquadrados nas categorias referentes às dimensões de análise. Este procedimento permitiu que os segmentos de determinada variável ou dimensão de analítica pudessem ser consultados e extraídos de forma conjunta e, assim, dar uma perspectiva global dos dados. Para além disso, permitiu criar ligações entre as variáveis. Vale relembrar que as categorias de análise foram previamente estabelecidas, por meio das teorias estruturantes.

A etapa final da análise de conteúdo consiste na interpretação dos dados. Nesta fase tem-se o “momento de reflexão, da intuição com embasamento nos materiais empíricos e nos referenciais teóricos disponíveis, buscando estabelecer relações, verificar contradições, compreender os fenómenos que nos propomos estudar” (Dellagnelo & Silva, 2005: 114). Nesta etapa, os dados recolhidos nas entrevistas e observações foram confrontados com a literatura pertinente, tendo em conta os objetivos da pesquisa. Procurou-se encontrar aspetos divergentes e convergentes, ou seja, um confronto entre teoria e prática, na tentativa de desvendar contradições e aproximações.

Como suporte para a análise dos dados quantitativos, recolhidos mediante a aplicação de questionários, foi utilizado o *software* SPSS, versão 22. O tratamento dos dados estatísticos recorreu a uma análise descritiva simples, apresentada por meio de gráficos, e testes de hipóteses não-paramétricos, dispostos através de tabelas.

Para a realização dos testes de associação, que determinam existência de associações entre as variáveis e a sua intensidade, foi utilizado o *V de Cramer*, aplicado quando a pretensão é testar a relação entre duas variáveis qualitativas nominais ou que podem ser tratadas desta forma. Por sua vez, os testes de correlação também avaliam a existência e intensidade da relação entre as variáveis, mas também o sentido desta relação. Neste caso, foi utilizado o *Rho de Spearman*, para análise de variáveis qualitativas nominais e quantitativas ordinais. Esta varia entre -1 e 1, sendo que o positivo indica uma correlação no mesmo sentido, ou seja, quando uma variável aumenta a outra também aumenta e o contrário também é verdadeiro; e o negativo indica o sentido inverso, ou seja, quando uma variável aumenta a outra diminui e vice-versa (Laureano, 2013).

Em todos os casos trabalhados, partiu-se do pressuposto da existência de hipóteses. No caso da correlação de Spearman: H0: o coeficiente de correlação de Spearman é igual a zero, ou seja, não existe relação entre o par de variáveis. H1: o coeficiente de correlação de Spearman é diferente de zero, ou seja, existe relação entre o par de variáveis. No caso do V de Cramer:

H0: o coeficiente de associação V de Cramer é igual a zero, ou seja, não existe relação entre o par de variáveis. H1: o coeficiente de associação V de Cramer é diferente de zero, ou seja, existe relação entre o par de variáveis. As regras de decisão obedeceram aos seguintes critérios: Não rejeitar H0: se Aprox. Sig. > 0,05; Rejeitar H0 (aceitar H1): se Aprox. Sig. < = 0,05. Enquanto o grau de associação/correlação foi determinado pelas seguintes medidas: Inexistência de relação (Aprox. Sig = 0); Insignificante ($|0 - 0,2|$); Fraca ($|0,2 - 0,4|$); Média ($|0,4 - 0,7|$); Forte ($|0,7 - 1|$); relação determinística (1) (Laureano, 2013). Vale ressaltar que as correlações e associações médias e fortes foram ressaltadas na análise dos dados.

4.6 Dificuldades e limitações

Tendo em conta a necessidade de realização das disciplinas obrigatórias, pesquisa de campo em território brasileiro e português, processo de leitura e escrita da tese, e demais atividades relacionadas com o curso e a pesquisa, para além da entrega num prazo máximo de três anos, a pesquisa teve de ser demarcada quanto à sua abrangência. Assim sendo, a viabilidade da pesquisa passou por um delineamento programado quanto a dimensão geográfica, especialmente no caso do Brasil, devido às suas grandes dimensões territoriais, e abrangência geral.

Alguns aspetos relacionados a necessidade de compatibilizar a utilização de perguntas de um questionário predefinido com as específicas deste trabalho, e, para além disso, dar coerência na comparação entre Brasil e Portugal, causaram algumas dificuldades na análise dos dados, tais como algumas escalas e classificações utilizadas que não puderam ser alteradas.

Outro obstáculo encontrado, refere-se ao grande esforço que teve de ser empreendido para obtenção de respostas ao questionário *online*. Para atingir os objetivos traçados, um extensivo trabalho de sensibilização, que envolveu a utilização de correio eletrónico, redes sociais e mensagens e ligações telefónicas, foi realizado para que os diplomados dedicassem parte de seu tempo a responder ao questionário enviado. Além disso, os contatos pessoais dos diplomados, tais como o endereço de *e-mail* e telefone, estavam, por vezes, desatualizados, o que não permitiu que fossem contactados integralmente.

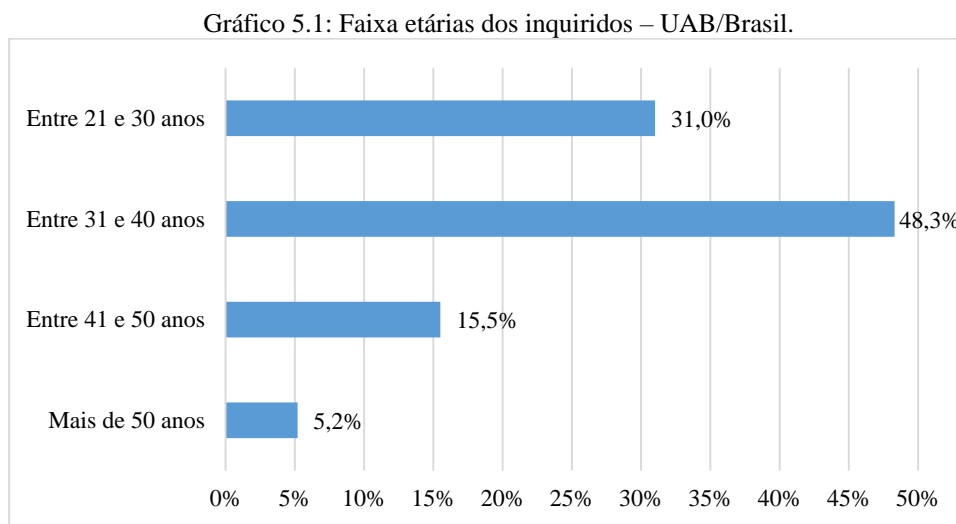
Para além dos obstáculos e limitações de ordem técnica, há outros aspetos a serem destacados, entre eles, o fato dos estudos de caso não permitirem generalizações, o estudo abranger somente uma área do conhecimento (gestão/administração), e, no Brasil, a Universidade Aberta apenas no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina.

Capítulo 5 – Universidade Aberta do Brasil

Esse capítulo é dedicado à descrição dos dados relativos ao curso de administração na Universidade Aberta do Brasil oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina. Inicialmente, é apresentada uma caracterização dos diplomados. Posteriormente, são apresentadas as dimensões analíticas, na seguinte ordem: pessoal, económica-laboral, cultural-informativa, político-social, ecológico-ambiental e Universidade-território. Ressalta-se que este capítulo se limita à descrição dos dados. As análises mais aprofundadas estão dispostas no capítulo 7. Ressalta-se que a caracterização da Universidade Aberta do Brasil e do bacharelado em administração oferecido por meio da Universidade Federal de Santa Catarina estão disponíveis nos anexos 5.1 e 5.2, respetivamente. Encontra-se também disponível no anexo 5.3 uma caracterização detalhada das regiões sede dos polos de ensino, especialmente, ao nível da escolaridade.

5.1 Caracterização dos diplomados

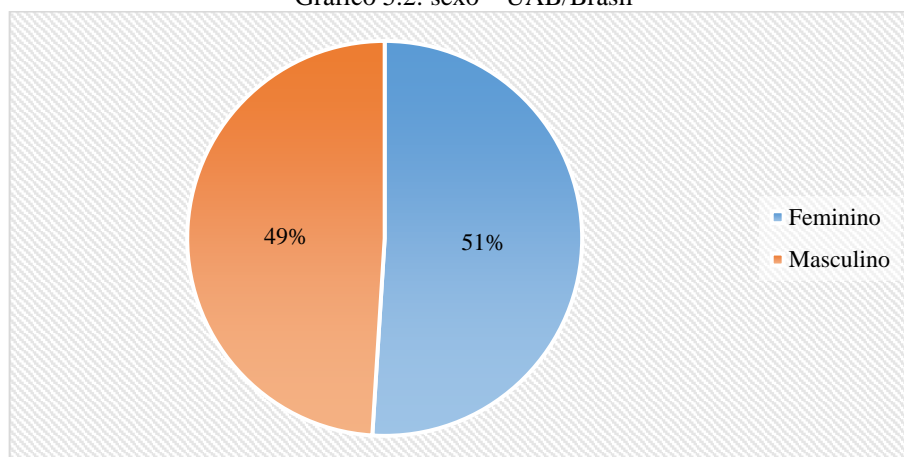
Ao iniciar a caracterização dos diplomados, é possível constatar que, em termos **etários**, a parcela mais significativa encontra-se entre os 31-40 anos e a média de idade é de 34,9 anos (ver gráfico 5.1).



Fonte: Elaborado pela autora.

Relativamente ao **género**, verifica-se um equilíbrio na amostra pesquisada, na qual 51% dos que respondem são do sexo feminino e 49% do sexo masculino. Este resultado aponta para indícios a respeito da igualdade de género no curso de administração da Universidade Aberta do Brasil (ver gráfico 5.2).

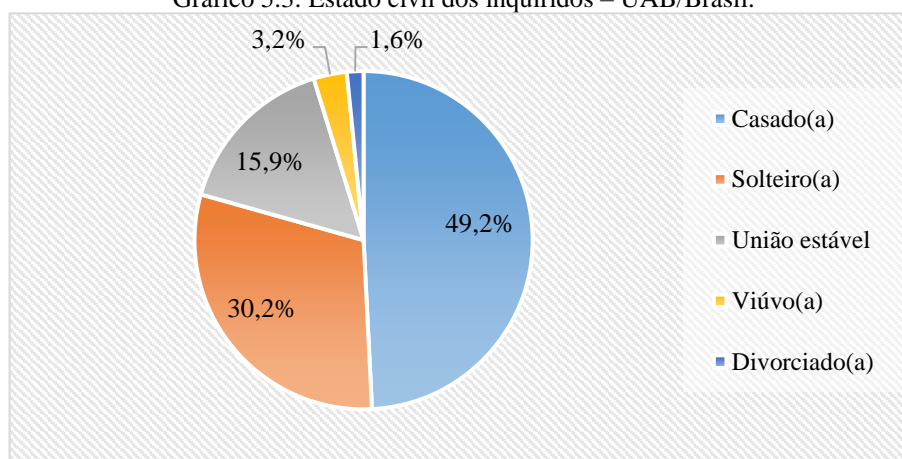
Gráfico 5.2: sexo – UAB/Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

No que se refere ao **estado civil**, constata-se a predominância de pessoas casadas ou com união estável/de facto, o que totaliza 65,1% da amostra, sendo que 30,2% das pessoas declararam ser solteiras (ver gráfico 5.3).

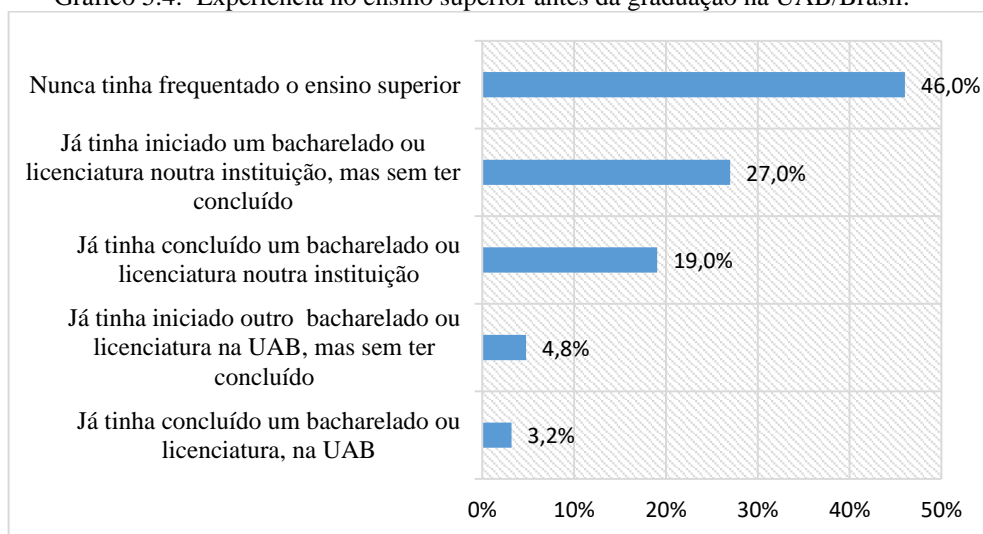
Gráfico 5.3: Estado civil dos inquiridos – UAB/Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

Relativamente à **experiência no ensino superior** antes da realização da graduação na UAB-Brasil, 46% dos indivíduos afirmaram nunca ter frequentado o ensino superior. Entre os que disseram já ter concluído um curso superior (22,2%), 3,2% realizaram-no na UAB (ver gráfico 5.4).

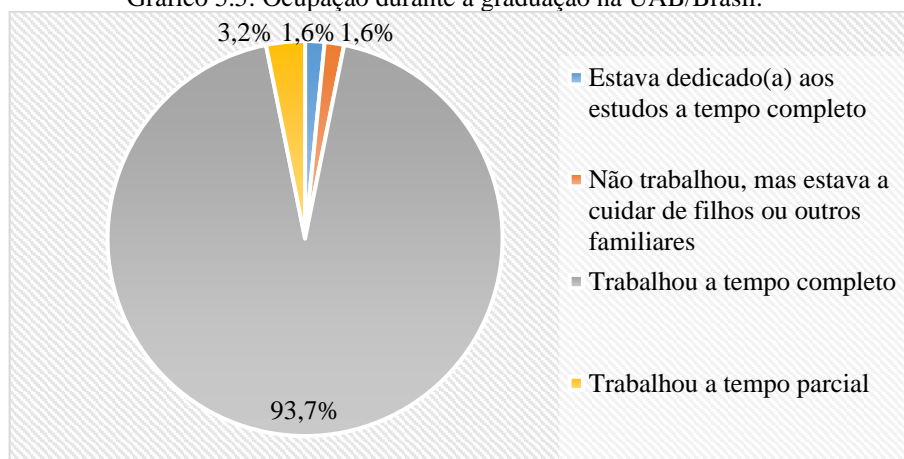
Gráfico 5.4: Experiência no ensino superior antes da graduação na UAB/Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar a **ocupação dos diplomados durante o curso**, é clara a predominância de pessoas que trabalhavam a tempo completo (93,7%), sendo que outros 3,2% estavam a trabalhar em tempo parcial e 1,6% não estavam a trabalhar, mas dedicavam-se a cuidar de filhos ou outros familiares. Somente 1,6% dos diplomados estava dedicado a tempo integral aos estudos (ver gráfico 5.5).

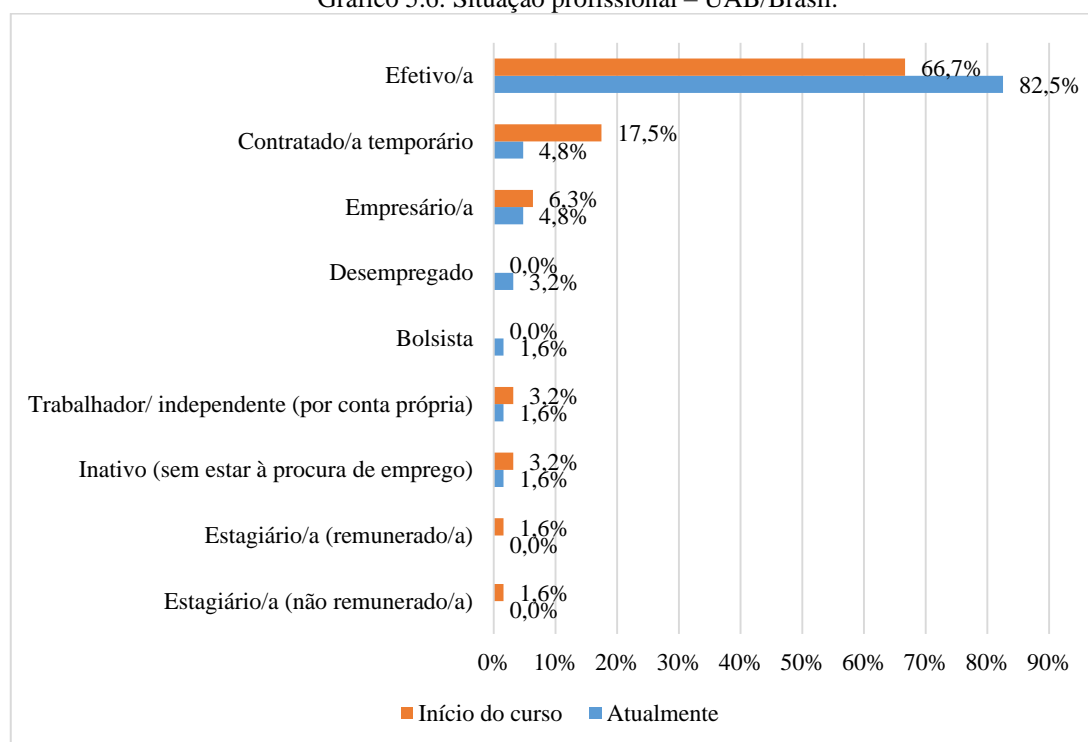
Gráfico 5.5: Ocupação durante a graduação na UAB/Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da situação profissional dos pesquisados antes e depois do curso realizado na UAB/Brasil demonstrou que a principal mudança foi o valor de efetivos, que era de 66,7% no início do curso e passou para 82,5%, assim como a diminuição de contratos temporários que marcava os 17,5% no início do curso e que passou a ser 4,8% (ver gráfico 5.6).

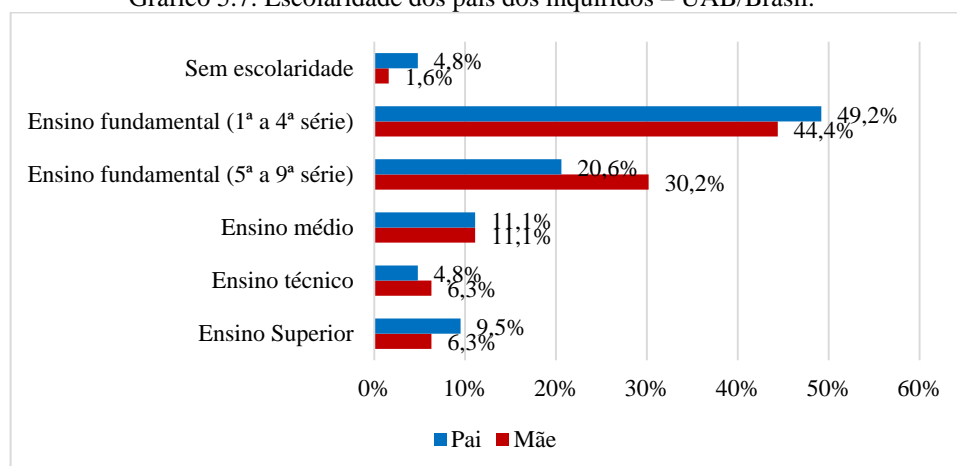
Gráfico 5.6: Situação profissional – UAB/Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar as taxas de **escolaridade dos pais**, verifica-se que a predominância está no ensino fundamental, de 1^a- 4^a série, (equivalente ao 4^o ano em Portugal), com valores de 49,2% para os pais e de 44,4% para as mães dos pesquisados. Em seguida, prevalece a formação, também em nível fundamental, de 5^a- 9^a série, com valores de 20,6% (pais) e 30,2% (mães). Somente 9,5% dos pais e 6,3% das mães possuem nível superior. De forma geral, observa-se a existência de baixos níveis de escolaridade entre os pais e mães dos diplomados e a predominância de maior escolaridade em nível técnico e superior dos pais, comparativamente às mães (ver gráfico 5.7).

Gráfico 5.7: Escolaridade dos pais dos inquiridos – UAB/Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

5.2 Dimensão pessoal

Ao tentar perceber o contributo do curso para a autoconfiança dos pesquisados, verificou-se que, para 47,6% dos inquiridos, a graduação foi fundamental para que os mesmos **tivessem a própria opinião mais valorizada** e, para 41,3%, ela contribuiu bastante. Somente 6,3% afirmaram que contribuiu pouco e 4,8% atestaram que não houve contribuição nesse sentido.

Sobre a valorização da opinião, a grande parte dos alunos entrevistados afirmou sentir que a sua opinião é mais valorizada após a formação, tanto no âmbito laboral, como fora dele. Segundo eles, a formação superior faz com que as pessoas sejam vistas de forma distinta e tenham a sua opinião mais valorizada.

Eu não sei se é imaginação minha eu achar que os colegas ou o pessoal com quem eu falo hoje, me olham com outros olhos porque eu já sou formada (...) quando a gente é formada já pensam “ela se formou, ela deve estar sabendo o que está falando”. Eu acho que tem uma certa visão diferenciada. Eu acho que a faculdade ajuda em vários sentidos, pela formação (A8).

Faz muita diferença na tua vida. Eu acho que as pessoas te olham com outros olhos, te respeitam mais, respeitam mais tua opinião. Então, eu acho que fez muita diferença para mim, na minha autoestima, no poder chegar para conversar com uma pessoa, tu poder chegar para uma entrevista de emprego, tu te sentir mais seguro nas tuas respostas, tu ter conceitos diferenciados (A13).

Interessante notar que o conhecimento formal, na percepção dos alunos, aparece como um fator de legitimação social. Assim sendo, contribui também no sentido de promover uma maior segurança na exposição de ideias e argumentação. Para 54% dos pesquisados, o curso foi fundamental para que sentissem maior **segurança para argumentar e expor a opinião**, tanto num ambiente profissional como fora dele, e para 39,7%, contribuiu bastante. Os que afirmaram que contribuiu pouco ou nada totalizam 6,4% (ver gráfico 5.8).

De forma geral, os alunos destacaram, nas entrevistas, que o conhecimento adquirido no curso lhes proporcionou maior segurança para expor as suas opiniões e argumentar. Para eles, o domínio de uma área do conhecimento e a aquisição de um vocabulário diferenciado são fatores que ajudam na exposição de ideias:

Como é bom saber mais, entender mais, poder falar e opinar com segurança. O que nos proporciona isso tudo é o conhecimento (A12).

Muito mais segura. Sofria por ter ideias e saber ser capaz, mas não ter ensino superior bloqueava as ideias (A21).

(...) muda até a forma de se expressar, tu comesas a usar palavras diferentes, tu comesas a usar, digamos, a palavra certa no contexto certo (A4).

As atividades realizadas ao longo do curso, nomeadamente os seminários temáticos, que se configuravam como sendo a única oportunidade de interação presencial entre alunos, colegas e professores, surgem como momentos de exercício de retórica, que auxiliam os alunos no desenvolvimento de aptidões nessa área e, conseqüentemente, resulta em mais segurança:

Eu percebi que sim, até porque sempre tive que argumentar e defender as ideias ao longo do curso e ver as diferentes formas de argumentação dos professores e colegas. Então, isso ficou melhor sim (...) antes eu não conseguia expor minhas ideias facilmente (A22).

Eu até tinha uma certa facilidade de expor as minhas opiniões, mas é claro que o curso trouxe a questão da análise das coisas, muitos conteúdos, e os próprios seminários eram apresentações junto com os professores, os alunos, e isso ajudou muito. Sem contar a questão que você passa a saber muita coisa diferente. Até muitas coisas da administração que a gente tinha contato na vida, mas não sabia de onde saiu. Então, abriu vários horizontes (A23).

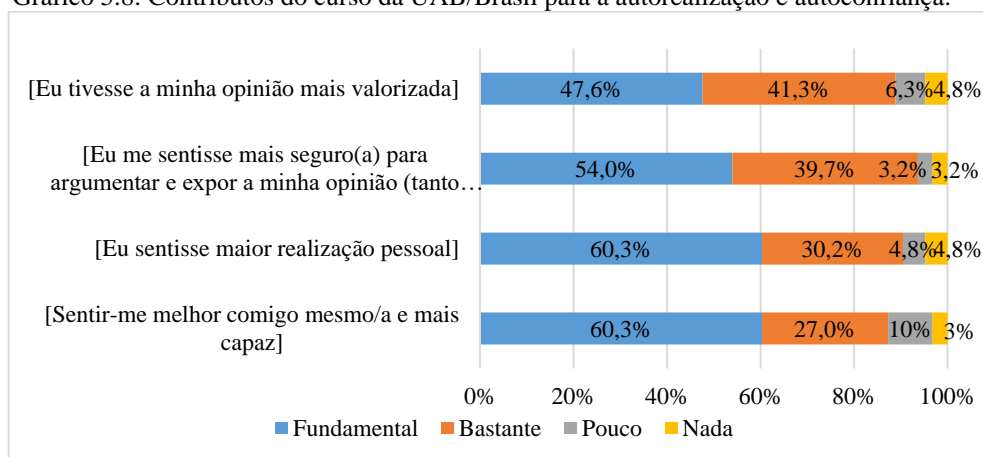
Alguns alunos exemplificam essas implicações por utilizar situação recorrentes nos seus ambientes de trabalho e demonstram como essa maior segurança, impulsionada pelo curso, reflete-se nas suas práticas quotidianas:

Por exemplo, esses dias no meu trabalho, chegou um consultor com graduação, pós e tal, e falou em fazer uma análise SWOT. Há algum tempo atrás eu nem tinha ouvido falar nisso e agora já tenho conhecimento (A23).

Eu entro muito dentro das empresas, então, às vezes, falo com gestores, com os próprios donos das empresas (...) A maioria das empresas, trabalha no setor calçadistas, e saber falar: “está no momento favorável? Não está? É melhor exportar, é melhor se manter no mercado nacional, como foi a abertura do mercado da China”. Então, assim, eu me sinto muito preparada hoje para fazer uma visita numa empresa dessas, onde eu tenho conhecimento para falar (...). Eu acredito que, para mim, foi uma contribuição enorme. Eu me sinto mais segura. O que é mais legal da graduação é que tu sabes falar com o chão de fábrica, que vai te falar sobre futebol, sobre a novela (...), mas tu também sabes falar com o mais alto gestor, porque tu acabas conhecendo vocabulário, tu conheces termos diferenciados, que te fazem dar mais credibilidade na tua fala, né? Isso para mim é incrível (A3).

Sob o requisito **autorealização**, para 60,3% dos inquiridos, o curso foi fundamental para o sentimento de realização pessoal e 30,2% diz que ele contribuiu bastante. Os que afirmam que o curso contribuiu pouco ou nada, totalizam 9,6% dos que responderam. Com resultados similares, 60,3% dos pesquisados também afirmaram que a graduação foi fundamental para sentirem-se melhor consigo mesmos e mais capazes. Para 30,2%, ela contribuiu bastante e 13% disseram que contribuiu pouco ou nada (ver gráfico 5.8).

Gráfico 5.8: Contributos do curso da UAB/Brasil para a autorealização e autoconfiança.



Fonte: elaborado pela autora.

Durante as entrevistas realizadas com os alunos, foi possível notar que as questões relacionadas com a autorrealização estão muito presentes nos discursos. Alguns relacionam-na com o fato de sentirem-se socialmente integrados, por terem completado o ensino superior:

Olha, é muito legal tu dizer que és graduada, né? É muito legal tu poder fazer um cadastro e dizer que tu tens ensino superior completo, sabe? (A3).

A atenção diferenciada e reconhecimento vieram à tona. Entretanto, a realização pessoal, pela oportunidade, também é muito gratificante (A20).

Percebi que depois de formado a sociedade te vê com outros olhos (A11).

Para outros, a realização pessoal possui uma relação próxima com o sentimento de “ser capaz” de realizar algo, de atingir um objetivo. Especificamente, o sucesso na realização do curso aflorou neles um senso de capacidade e motivação e proporcionou maior autoconfiança:

Uma pessoa que tem um curso superior completo e numa faculdade com nome reconhecido, é sim uma realização pessoal muito grande. Considero-me um vencedor, já que consegui concluir o curso em meio a todos os meus compromissos, sejam familiares, casado, com filhos, trabalho (A18).

Quando eu realizei o sonho de fazer minha faculdade parece que as coisas ficaram mais fáceis. Não sei se foi pela realização do sonho e de ver que é possível ou se por eu ter tido que me esforçar tanto, e ter passado um período bem sacrificante, ter tido um filho, não ter deixado nada para trás, e ainda ter concluído. Tudo isso me deu uma tranquilidade de saber o quanto podemos e temos capacidade para fazer (...). O curso me proporcionou uma autoafirmação (A12).

O relato deste último entrevistado revela uma questão também recorrente no discurso de outros alunos: o sonho de realizar um curso superior. A concretização de um curso superior é encarada, por muitos, como um objetivo a ser alcançado e, portanto, tem implicações no sentimento de realização pessoal. O relato dos alunos a seguir clarifica esta perspetiva:

Sempre tive um sonho pessoal de me formar (...). Me sentia frustrada por não ter uma formação (A10).

Me graduar era um grande sonho meu. Sem ele [curso da UAB/Brasil] eu não teria condições de realizar esse sonho, que era estudar (A2).

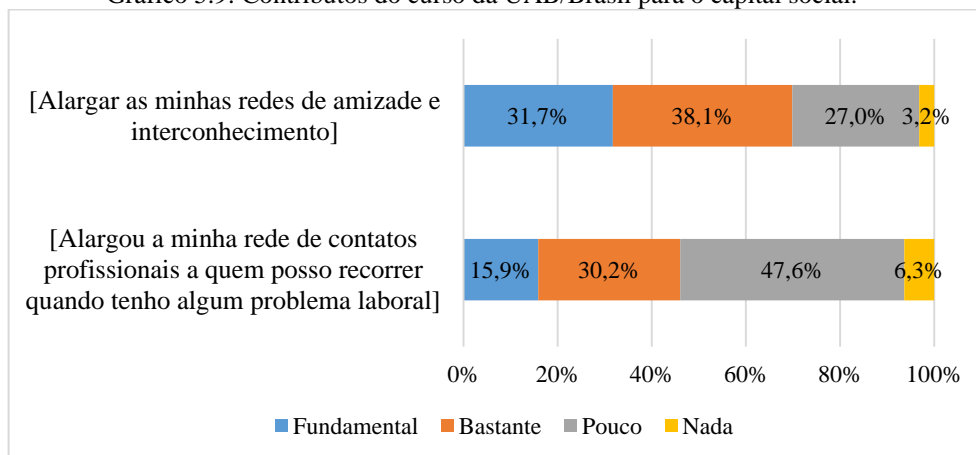
Um outro aspeto bastante relevante nas entrevistas é a implicação que a formação dos alunos teve no âmbito familiar. Para muitos, a conclusão do ensino superior foi motivo de orgulho para os familiares, algo bastante representativo para os diplomados, conforme é possível perceber pelos relatos seguintes:

A primeira coisa que me vem na cabeça agora é orgulho da minha mãe de dizer que tem as três filhas formadas, ela adora. Esses dias ela me disse: “eu não tenho uma foto sua de formada, me dá uma foto tua para eu botar na estante, para eu mostrar para as minhas vizinhas que tu também tens faculdade”. Foi a primeira coisa que me veio na cabeça (A8).

Para mim, e sem contar para minha família [a graduação foi motivo de orgulho]. Eu tenho duas irmãs, eu fui a primeira a me graduar. Então, foi uma honra, uma alegria enorme para os meus pais, para a minha avó. Então, eu acho que para mim fez muita diferença mesmo (A13).

A contribuição do curso para a melhoria do **capital social** dos alunos foi explorada mediante a perceção sobre o alargamento das redes de amizade e interconhecimento e da rede de contatos a quem possam recorrer em caso de problemas laborais. Sobre o primeiro aspeto, 69,8% dos que responderam afirmam que o curso foi fundamental (31,7%) ou contribuiu muito (38,1%) para o alargamento das suas redes. Outros 30,2% afirmam que o curso contribuiu pouco (27%) ou nada (3,2%). Quanto ao segundo aspeto, o cenário é diferente, pois 53,9% dos pesquisados afirmam que o curso contribuiu pouco (47,6%) ou nada (6,3%) para o alargamento dos contatos profissionais a quem possam recorrer quando tenham algum problema laboral. Os que acreditam que o curso foi fundamental totalizam 15,9% e os que acham que contribuiu bastante são 30,2% (ver gráfico 5.9).

Gráfico 5.9: Contributos do curso da UAB/Brasil para o capital social.

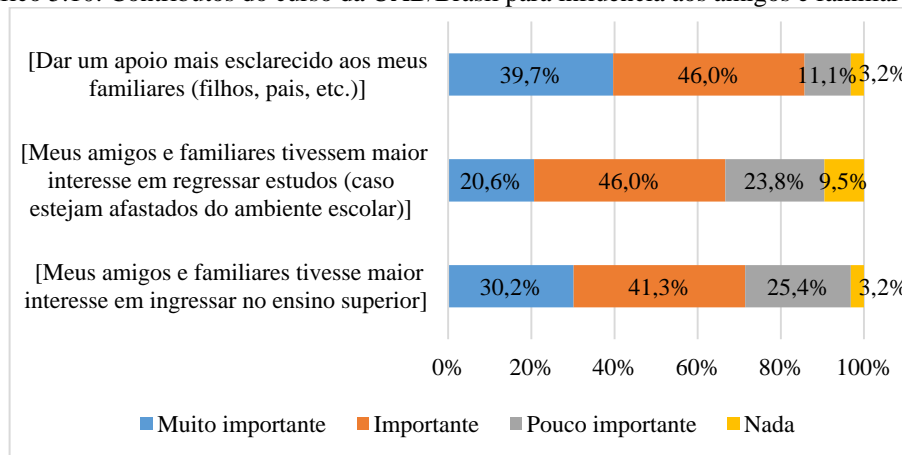


Fonte: elaborado pela autora.

Neste âmbito, as entrevistas com os alunos apontaram para o mesmo caminho, uma vez que a criação de laços de amizade é enfatizada com certa frequência, enquanto que o estabelecimento de contatos profissionais é menos expressivo.

Quando questionados sobre a **influência aos amigos e familiares**, os inquiridos afirmaram que ele foi muito importante (39,7%) ou importante (46%) para que pudessem dar um apoio mais esclarecido aos familiares. No âmbito educativo, os resultados demonstraram que a influência do curso para que os amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos foi muito importante (20,6%) ou importante (46%) para 66,6% dos pesquisados. O interesse de amigos e familiares em ingressar no ensino superior também sofreu influência do curso para 71,5% dos pesquisados (ver gráfico 5.10).

Gráfico 5.10: Contributos do curso da UAB/Brasil para influência aos amigos e familiares.



Fonte: elaborado pela autora.

A influência aos amigos e familiares é algo percebido por todos os entrevistados. No caso dos tutores, que acompanham as turmas diretamente, todos relataram alguma experiência neste sentido:

Acontece bastante [a influência aos amigos e familiares]. Porque, assim, eu tenho sempre alunos sempre me perguntam, que conhecem alguém que queria tal curso (T3).

Isso acontece bastante. Eu vejo assim, quando tem algum curso que vai acontecer aqui, eu sempre mando e-mail para todos os colegas [...] então, na verdade, um colega meu começou a estudar porque eu falei para ele. Eu acredito que nas famílias acontece a mesma coisa. Eu vejo que o pessoal comenta e um vai puxando o outro, há uma cadeia de desenvolvimento (T4).

A partir do momento que quebrou o preconceito com educação a distância, tu vais querer ensinar os outros assim também (T5).

No que tange aos coordenadores, também todos acreditam que os alunos acabam por influenciar os seus amigos, familiares e colegas. Alguns relatos que expressam vivências neste sentido foram selecionados para ilustrar:

Sim, tem gente que passou a família inteira: pai, esposa e filho. Tem um monte de histórias assim, se a gente for lembrar. Tem casal que estudou, se formou, até se formou na última formatura, o marido e a mulher, tiveram uma filha durante o curso, é bem legal (C1).

Temos um casal que o marido faz um curso e a esposa outro. Temos o amigo que falou para o outro. Meu Deus! Influencia muito. Não só a questão familiar, mas os amigos. Ano passado tivemos três turmas se formando, aí vem parentes, amigos (C5).

No caso dos alunos, não foram raros os relatos sobre a influência direta exercida na decisão de outras pessoas em ingressar no ensino superior:

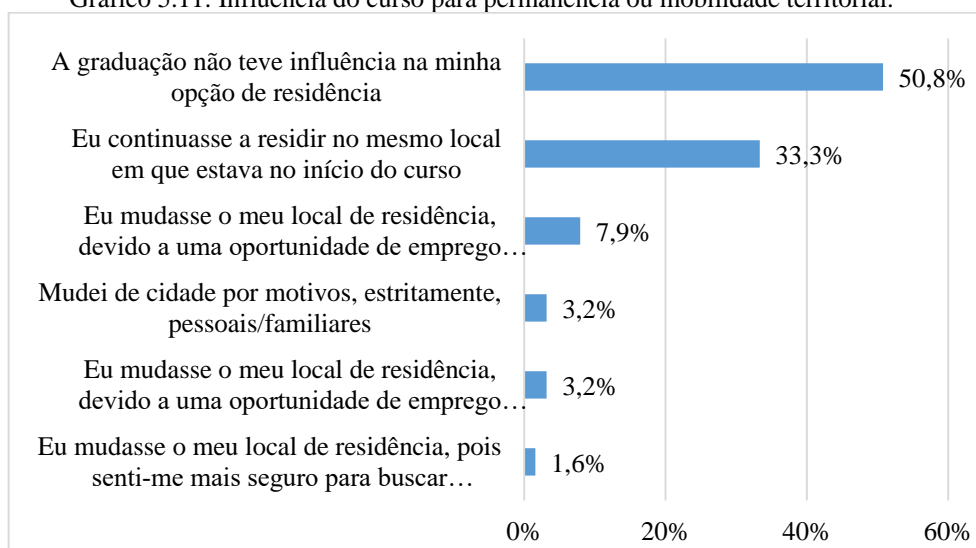
Eu tenho uma amiga que está cursando agora, administração (...). Eu sempre falo [do curso], falo muito bem, e sempre influencio as pessoas a se inscreverem, nem sempre dá certo, mas sempre eu tento porque eu acho que foi muito valido para mim a experiência (A3).

Tive primos e amigos que fizeram a mesma faculdade que eu, de tanto que eu falava que dava para encarar [...] penso que o bom exemplo sempre é observado, principalmente a persistência (A12).

Esses excertos permitem verificar que a influência acontece principalmente no âmbito familiar, mediante o incentivo ao ingresso na mesma modalidade de ensino cursada.

A **permanência e a mobilidade territorial** são assuntos em que há um certo equilíbrio sobre a influência do curso. Para 50,8% a graduação não teve qualquer influência na opção de residência. Entretanto, para 49,2% o curso influenciou de alguma forma, seja para que a pessoa pudesse permanecer no local em que já residia no início do curso (33,3%), mudar a sua residência devido a uma oportunidade de emprego proporcionada pela graduação (7,9%) ou ter uma mudança motivada pela segurança proporcionada pela obtenção da graduação (1,6%) (ver gráfico 5.11).

Gráfico 5.11: Influência do curso para permanência ou mobilidade territorial.

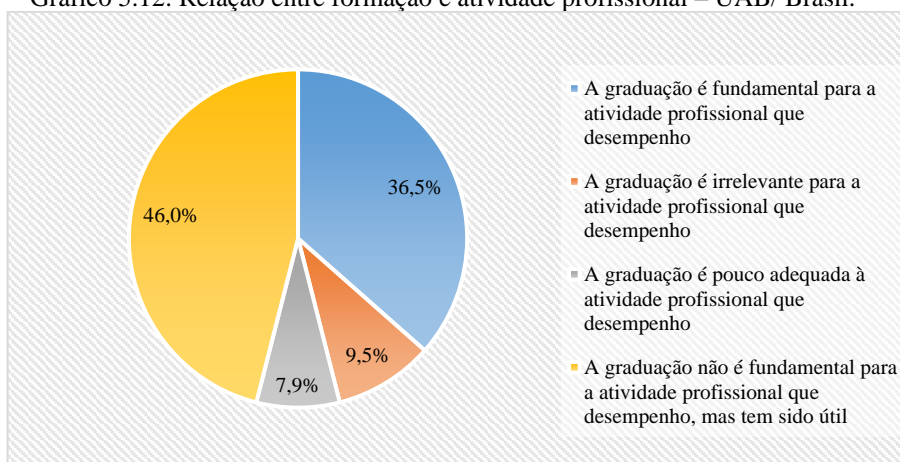


Fonte: elaborado pela autora.

5.3 Dimensão Económico-laboral

No que concerne à **relação entre a formação recebida no curso e a atividade profissional** desempenhada, verifica-se que para 46% dos inquiridos a graduação não é fundamental para a atividade profissional que desempenham, mas tem sido útil. Por outro lado, para 36,5% dos pesquisados, a graduação é fundamental para a atividade profissional que desempenham. Há ainda 9,5% que afirmam que a graduação é irrelevante e 7,9% que dizem ser pouco adequada para a atividade profissional que desempenham (ver gráfico 5.12).

Gráfico 5.12: Relação entre formação e atividade profissional – UAB/ Brasil.



Fonte: elaborado pela autora.

É interessante ressaltar que uma parcela dos entrevistados afirmou que a escolha do curso foi motivada, muitas vezes, por uma questão de oportunidade, e não porque o curso de administração era pretendido pelos alunos.

A minha motivação foi essa: foi mais porque era uma faculdade de graça, porque era na minha cidade, e porque eu passei no vestibular. Mas não tinha uma perspectiva quanto ao curso de administração(...). Sabe aquela história: de graça até injeção na testa? (...). Mas eu não tinha nenhuma perspectiva de ser administradora (A3).

Ensino a distância e totalmente gratuito. Era uma oportunidade para se aproveitar! Dentre as 3 opções, administração foi a que mais se encaixou com o meu perfil (...). Simplificando: não escolhi fazer administração (...) Vi a oportunidade surgir através de um programa federal de incentivo ao estudo e encarei o desafio (A10).

Para oferecer o curso, o Departamento de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina abre uma chamada pública, na qual os polos podem concorrer para receber o curso. Atendidos os requisitos, o curso é oferecido. Não há, previamente, um estudo alargado e consistente sobre as demandas locais ou em quais localidades o curso seria mais adequado. Um dos alunos aborda essa questão:

Embora eu acredite que nós, aqui no nosso polo, os três primeiros cursos foram administração, contabilidade e economia, e esses não são cursos direcionados ao jovem rural, né? Ele vai se formar, mas talvez se ele quiser permanecer no campo ele vai usar isso só para a economia dele, familiar. Mas ele não vai poder aplicar o que ele aprendeu. Existe uma distância, né? Entre a universidade e os polos, digamos não se conversar muito de oferecer o que realmente precisa. [Seria interessante] uma pesquisa para ver o que aquele pessoal, daquela região, realmente precisa (A1).

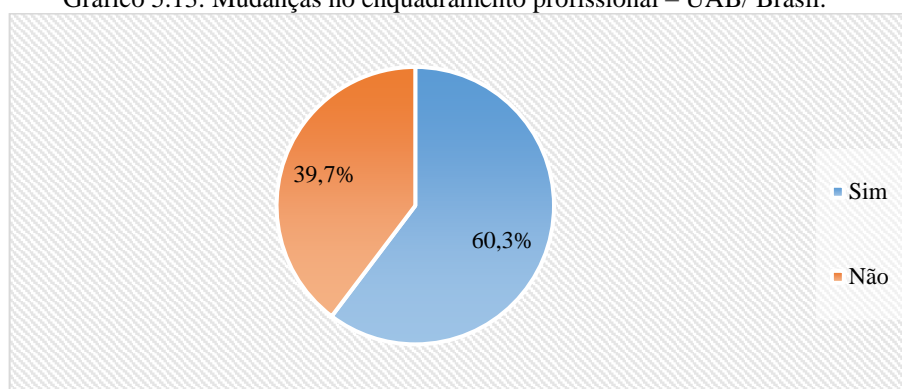
Nas entrevistas, foi possível perceber que os coordenadores fazem um grande esforço para poder oferecer a maior diversidade de cursos possíveis nos seus polos. Entretanto, como as opções são limitadas, as possibilidades de escolha que visam atender às demandas locais são quase nulas. O coordenador 2 falou abertamente sobre essa questão:

O que a gente sofre com a educação a distância, quando você está na gestão, é a questão de que a gente sabe que existe uma demanda e que não se tem ofertas [de cursos]. A gente oferta um curso e depois demora quatro anos para a próxima oferta. E não tem diversidade nos polos. Então eu sofro muito com essa questão, você tem que estar sempre buscando outras formas, outros cursos para ofertar no polo, não então existe uma continuidade e não sabemos o que vai acontecer (C2).

Recentemente, os polos de ensino estudados lançaram uma pesquisa de demanda online, nas suas redes sociais, por procurar saber quais são os ensejos dos alunos interessados em ingressar em cursos técnicos ou de nível superior. Alguns deles foram concluídos e enviados às Universidades com convênio ao programa Universidade Aberta do Brasil. Um dos polos mais atuantes entre os estudados - o de Laguna - estava a articular, durante o decorrer do presente trabalho, iniciativas para a oferta de novos cursos, que incluía um abaixo-assinado virtual reivindicando os cursos de licenciatura em pedagogia e informática, e bacharelado em administração pública, com base na pesquisa de demanda realizada pelo polo.

Ao serem questionados sobre as **mudanças no enquadramento profissional**, tais como “acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional”, entre o início da graduação e o momento atual, 60,3% dos inquiridos afirmaram ter atravessado alguma dessas transformações e 39,7% dizem não ter havido mudanças (ver gráfico 5.13).

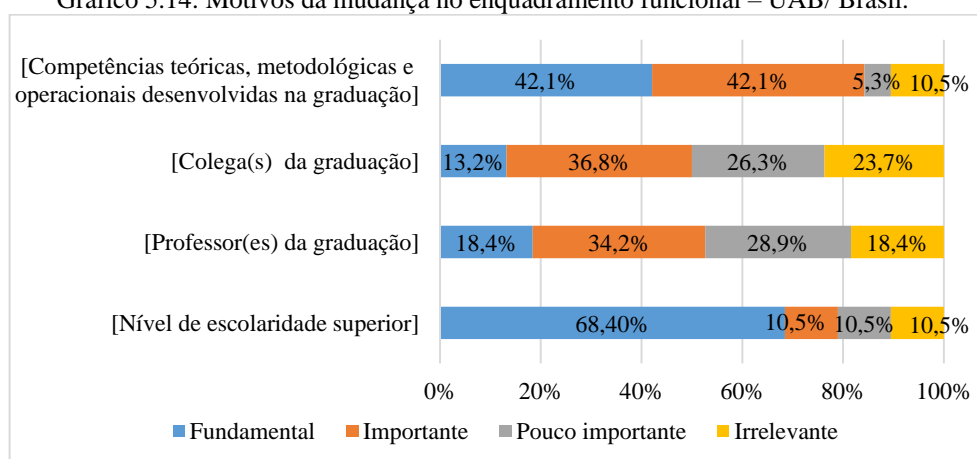
Gráfico 5.13: Mudanças no enquadramento profissional – UAB/ Brasil.



Fonte: elaborado pela autora.

A grande parte dos indivíduos que afirmaram a ocorrência de mudanças no enquadramento funcional, relacionou este fato, principalmente, com as competências teóricas, metodológicas e operacionais desenvolvidas na graduação (84,2%) e ao nível da escolaridade superior adquirido (78,9%). A influência dos colegas de graduação dividiu opiniões, sendo que 50% a consideram fundamental (13,2%) ou importante (36,8%) e a outra metade declarou ser pouco importante (26,3%) ou irrelevante (23,7%). A percepção é parecida quando se trata da influência dos professores da graduação. Para 52,6% os professores foram fundamentais (18,4%) ou importantes (34,2%) na mudança do enquadramento funcional. Já para 48,2% a importância foi pouca (28,9%) ou irrelevante (18,4%) (ver gráfico 5.14).

Gráfico 5.14: Motivos da mudança no enquadramento funcional – UAB/ Brasil.

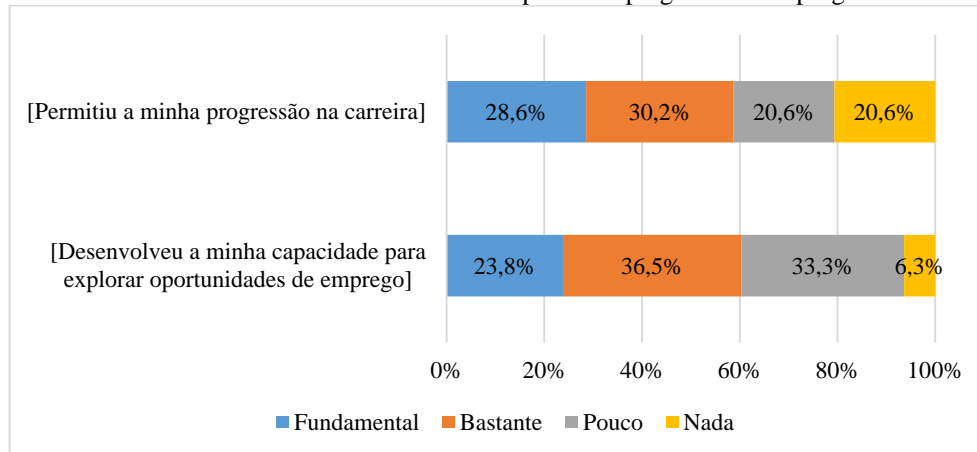


Fonte: elaborado pela autora.

Sobre a **empregabilidade**, 60,3% dos pesquisados afirmaram que a graduação foi fundamental (23,8%) ou muito importante (36,5%) para o desenvolvimento da capacidade de explorar oportunidades de emprego. Já para 39,6%, o curso contribuiu pouco (33,3%) ou nada (6,3%) (ver gráfico 5.15).

Quanto à **progressão funcional**, 58,8% dos inquiridos relevaram que a graduação foi fundamental (28,6%) ou ajudou bastante (30,2%) para a respetiva progressão na carreira. Por outro lado, os índices relativos à pouca ou nula contribuição do curso para progressão na carreira, marcaram 20,6% em ambos os casos, o que totaliza 41,2% das respostas (ver gráfico 5.15).

Gráfico 5.15: Contributos do curso da UAB/Brasil para a empregabilidade e progressão funcional.



Fonte: elaborado pela autora.

Sobre estes aspetos, uma parcela significativa dos entrevistados que tiveram progressões na carreira estava inserida em planos de carreira, especialmente de instituições públicas, que possuem planos de carreiras relacionados com a escolaridade. Houve casos de grandes saltos na carreira, como alunos que passaram a trabalhar em importantes órgãos do governo federal, mas são casos isolados. No que tange a empregabilidade, muitos relataram a possibilidade de fazer concurso público de nível superior, opção bastante procurada no Brasil atualmente.

Relativamente à **renda**, o tratamento dos valores revelou que, no início do curso, os alunos ganhavam em média R\$1.779.92 reais e, atualmente, ganham R\$3.660.63 reais em média. Para a análise estatística da variação do rendimento dos inquiridos, foram retirados os valores discrepantes que, neste caso, constituíam-se dos valores “zero”, relativos aos alunos em situação de desemprego antes ou depois do curso (três casos no total). Esses valores foram retirados porque tendenciam a média, o que modifica o seu comportamento real. Desta forma, a variação média de rendimentos, entre o início o curso e o momento da pesquisa, foi de R\$41.934.75 reais nos rendimentos (ver tabela 5.1).

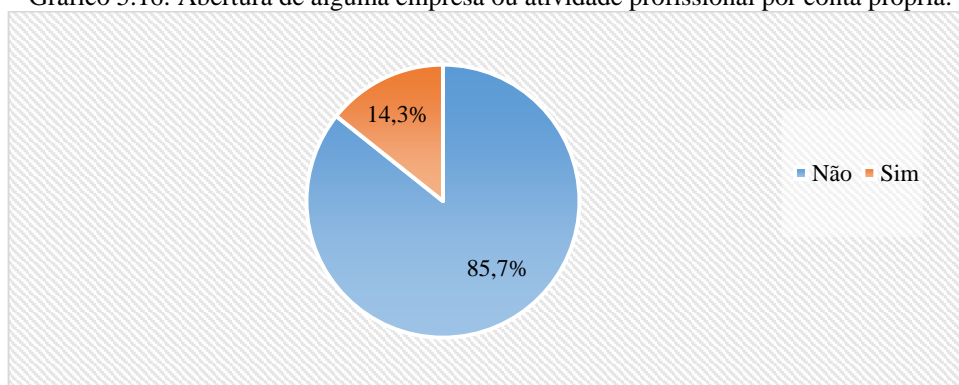
Tabela 5.1 – Variação dos rendimentos.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Rendimento (individual) líquido mensal aproximado (em reais) no ano em que entrou no curso.	63	0	10,000	1,779.92	1,524.11
Rendimento (individual) líquido mensal aproximado (em reais) atualmente.	63	0	10,000	3,660.63	2,099.18
Diferença de Renda	60	-200.00	7050.00	1934.75	1393.795

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao **empreendedorismo**, verificou-se que 14,3% dos inquiridos abriram alguma empresa ou passaram a exercer uma atividade profissional por conta própria (ver gráfico 5.16).

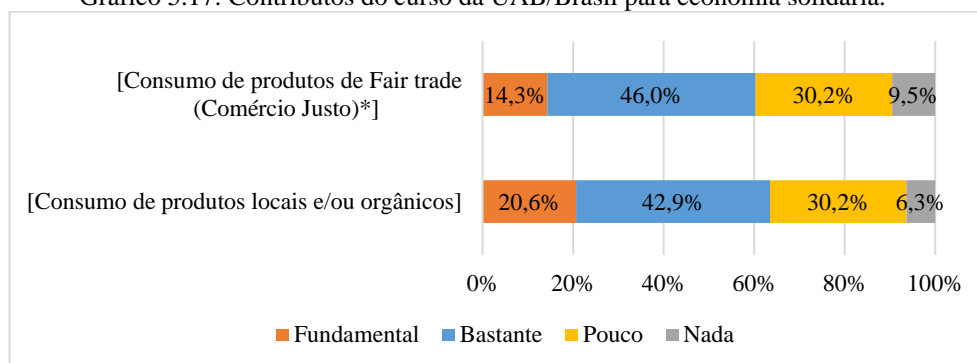
Gráfico 5.16: Abertura de alguma empresa ou atividade profissional por conta própria.



Fonte: elaborado pela autora.

Quando abordados sobre questões que permeiam a **economia solidária**, 60,3% dos pesquisados disseram que a graduação foi fundamental (14,3%) ou ajudou bastante (46%) para que o interesse sobre o comércio justo fosse despertado. No que tange ao consumo de produtos locais e/ou orgânicos, 63,5% dos inquiridos afirmaram que o curso foi fundamental (20,6%) ou contribuiu bastante (42,9%) para o despertar do interesse sobre essa questão. No entanto, vale observar que uma percentagem significativa (em média 38,1%) afirma que o curso contribuiu pouco ou nada para estas questões (ver gráfico 5.17).

Gráfico 5.17: Contributos do curso da UAB/Brasil para economia solidária.



Fonte: elaborado pela autora.

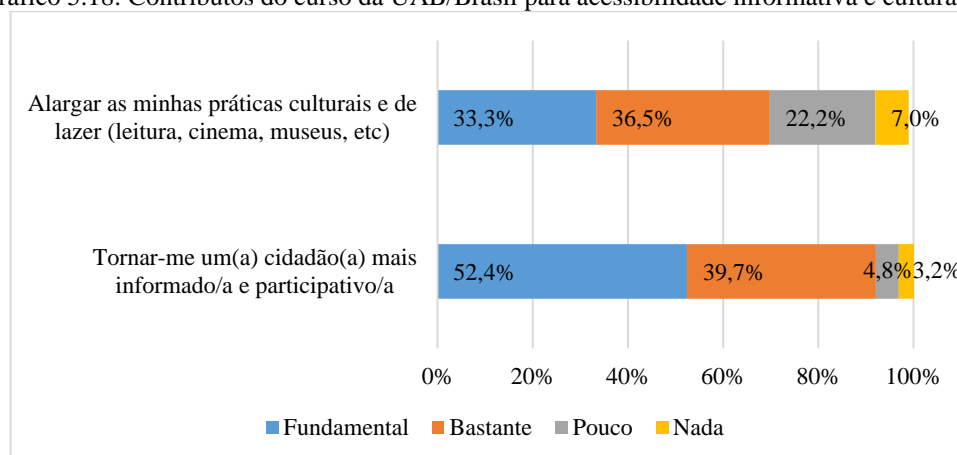
Sobre estes assuntos, as entrevistas demonstraram um panorama diferente dos questionários. Para a maioria dos entrevistados, o curso não aborda essas questões e, portanto, não desperta o interesse dos alunos sobre eles. Segundo o Coordenador 7, é possível que tais temáticas sejam tratadas em disciplinas como Laboratório de Gestão ou em Seminários Temáticos, mas não são prioridades, e como se pode ver nos anexos 5.4 e 6.4, não fazem parte diretamente do currículo do curso.

O interesse por estes assuntos é atribuído ao curso de forma indireta, ou seja, os alunos acreditam que se tornaram pessoas mais informadas e com maior conhecimento e, por isso, passaram a ter mais atenção sobre os produtos que consomem. Segundo o tutor 1 e o tutor 2, os alunos passam a “olhar com outros olhos” para estas questões. Como se verá a seguir, o contributo do curso na dimensão informativa é significativo e pode, de fato, influenciar em questões dessa natureza.

5.4 Dimensão Cultural-informativa

Quando questionados sobre a influência da graduação para tornar os alunos mais **informados e participativos**, 92,7% dos inquiridos afirmaram que o curso foi fundamental (52,4%) ou contribuiu bastante (39,7%) nesse sentido. No que tange à acessibilidade cultural, os índices aparecem um pouco menores, sendo que 69,8% dos alunos acreditam que o curso foi fundamental (33,3%) ou contribuiu bastante (36,5%) para o **aumento das práticas culturais e de lazer** (ver gráfico 5.18).

Gráfico 5.18: Contributos do curso da UAB/Brasil para acessibilidade informativa e cultural



Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas apresentaram um cenário bastante parecido. Relativamente à acessibilidade cultural, parte dos alunos respondeu simplesmente que “não”, que o curso não teve qualquer influência para alargar as práticas culturais e de lazer, tais como cinema, leitura, museus, etc. Entre as que percecionaram os impactos do curso, nenhuma delas mencionou práticas tais como cinemas e museus. Todas, sem exceção, faziam referência a aspetos ligados ao alargamento do campo informativo. A questão relacionada com tornar-se um cidadão mais informado apresentou um grande impacto, que pode ser verificado tanto no gráfico 5.18, quanto no discurso dos alunos:

O curso despertou o interesse por ler mais, procurar mais coisas. Até porque você lê sobre um assunto na apostila e fica curioso, quer conhecer e vai buscar outras fontes de informação. Eu vi [mudanças] na busca por conhecimento, por informação, isso te ajuda a pensar e a ter uma opinião, e tomar uma decisão também (A23).

Eu acho que, quanto mais conhecimento tu buscas, mais conhecimento tu queres buscar, em todas as áreas. Por isso, se você se acomoda (...) tu preferes não saber o que está acontecendo. Agora quando começa a busca de conhecimento tu vais sempre querer mais (A24).

Os alunos destacaram a vontade e a necessidade de “ir além” do que era apresentado no curso e que o conhecimento adquirido despertou o interesse por novos assuntos e por outras fontes de informação. Um aspeto também bastante mencionado foi a utilização da internet como o meio preferencial de pesquisa:

Para mim, o que mais despertou foi [o interesse por] jornais de tantos cantos. Eu não gostava muito de internet, na verdade. Internet eu usava só no meu trabalho. Então, para pesquisar, eu comecei a usar mais a internet, aprendi umas coisas e comecei a usar mais a internet. Que é uma coisa que eu não estava muito acostumada (A9).

Para mim o curso a distância mudou totalmente a minha forma de pesquisa. Eu penso que antes era muito assim: geralmente, tu perguntar para o colega ou perguntar para alguém que tu achavas que sabia. Com o curso tu passas a ser muito mais autónomo, passa a fazer as pesquisas muito mais por ti mesmo. Aí tu

passas a ser essa referência, que as pessoas perguntam para ti porque tu já sabes os meios de pesquisa (A3).

Para além de aprender a explorar os recursos que a internet proporciona, aspetos tais como a habilidade na realização de pesquisas e a aquisição de um novo e mais rico vocabulário, que permite um melhor entendimento de publicações científicas, foram comentadas:

Desperta sim. Porque desde os vocábulos encontrados nos periódicos [académicos] são melhores entendidos depois de nos familiarizarmos com o dia a dia do curso (A12).

Eu acredito que aprendi a pesquisar, porque se tu não sabes pesquisar, demora para achar as coisas. Agora, no momento em que tu aprendes, acaba achando muito rápido aquilo que tu procuras. E sim, eu acredito que o curso me incentivou muito a isso (A3).

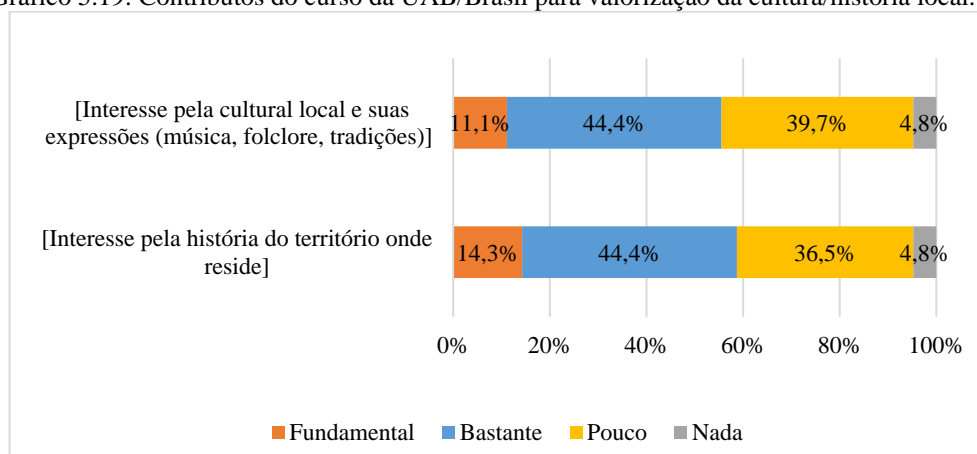
Para uma das coordenadoras, a educação a distância obriga os alunos a procurarem outras fontes de informação para além das disponibilizadas pelos professores. Segundo a visão dela, tal constatação possui relação com o fato dos professores não estarem disponíveis o tempo todo para sanar todas as dúvidas que surgem, logo os alunos precisam procurar os conhecimentos necessários por si próprios e explorar outros meios de informação. Uma das principais reclamações dos alunos é o tempo de resposta dos professores. Esse é principal motivo de descontentamento por parte dos alunos.

Na EaD você não pode se deter somente ao que foi determinado, até porque você está sozinho, não tem em todos os momentos alguém explicando, vai haver coisas que você não vai entender e vai ter de ir buscar. Essa situação faz com que eles [os alunos] busquem outras fontes de aprendizado, isso é bem visível. Eles veem que não podem ficar só no que foi determinado pelo professor, você tem que buscar outras fontes, para poder entender o que está sendo desenvolvido, trabalhado. Eu estudei presencial e hoje faço especialização a distância, e é bem diferente, às vezes, [na EaD] para compreender melhor tem de buscar algo a mais (...) não pode ser somente aquilo ali, tem que buscar outras ferramentas, tem que ir além (C2).

No que se refere à **valorização da cultura/história local**, para 55,5% dos inquiridos, a graduação foi fundamental (11,1%) ou contribuiu bastante (44,4%) para despertar o interesse pela cultura local e suas expressões. Já para 44,5% o curso contribuiu pouco (39,7%) ou nada (4,8%) para este aspeto (ver gráfico 5.19).

Quanto ao interesse pela história do território onde reside, 58,7% dos inquiridos afirmaram que o curso foi fundamental (14,3%) ou contribuiu bastante (44,4%) para despertar o interesse sobre esses aspetos. Para 41,3% dos pesquisados, a graduação contribuiu pouco (36,5%) ou nada (4,8%) para o fomento do interesse pelo território local (ver gráfico 5.19).

Gráfico 5.19: Contributos do curso da UAB/Brasil para valorização da cultura/história local.



Fonte: elaborado pela autora.

A respeito da valorização da cultura e história local, as entrevistas permitiram compreender a percepção dos alunos que sentiram impactos neste âmbito. Enquanto uns afirmaram categoricamente que não houve qualquer influência do curso nesse sentido, os que responderam o inverso associaram, frequentemente, esse fato com um maior conhecimento da organização produtiva local motivado, especialmente, pela realização de seminários em organizações da região:

Eu acho que o que o curso oportuniza nesse sentido, é que você pode fazer os trabalhos nas empresas da região, o que faz com que você conheça melhor ela. Isso acontecia muito nos seminários, porque cada um pegava uma empresa para estudo de caso. E quando isso era apresentado para nós também fazia com que conhecêssemos mais, principalmente em relação à economia e as empresas da região. Eu descobri coisas que nem imaginava na época. Já a questão cultural para além disso e coisas assim não eram tão exploradas (A23).

Essa percepção relativa ao maior conhecimento da realidade local mediante seminários temáticos realizados semestralmente é compartilhada por coordenadores e tutores:

Eu falo com tranquilidade que sim [ajuda a conhecer o local], porque quando eu era tutora o pessoal geralmente trabalhava muito com seminário temático, então desde o primeiro semestre eles já começam a trabalhar. Então o que acontece, o pessoal começa a ir para empresas, meus alunos foram para outra cidade para ver outra realidade. Eu tenho um aluno que ficou fascinado, ele falava-me que ele acha que a empresa era totalmente diferente do que ele achava, então eles tiveram uma aproximação diferente. E eles faziam o trabalho dentro da empresa, é uma perspectiva nova (T4).

Tem uns que fizeram seminários na área da CEEE [Companhia Estadual de Energia Elétrica - Rio Grande do Sul], com gestão e administração, outros buscam com as cooperativas, eles têm como conhecer. Teve alguns alunos que quiseram conhecer as propriedades leiteiras, aqui mesmo no município. Então, eles começam a ter uma visão de como funciona o local, eles ficam por dentro mesmo, o que é totalmente difícil de visualizar de fora (C2).

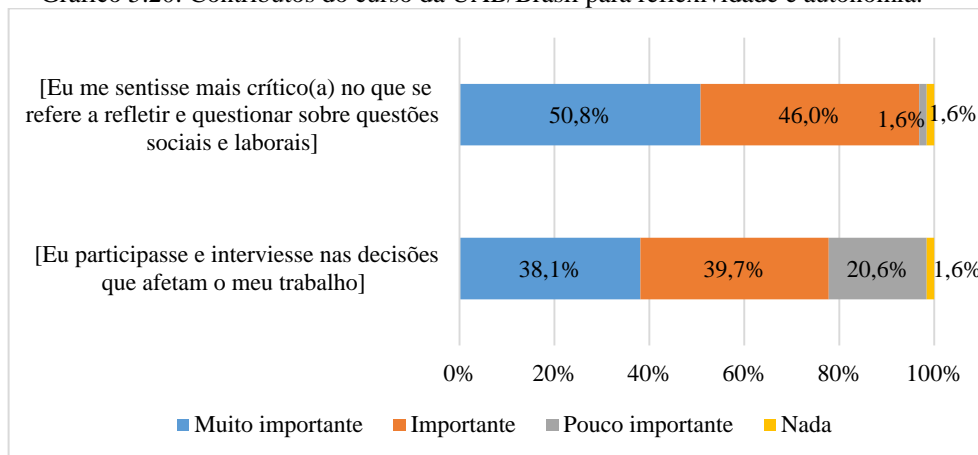
Ressalta-se que o interesse por música, folclore e tradições não foi em momento algum referido. Somente um aluno afirmou ter realizados pesquisas sobre a formação do território onde reside por influência do curso.

5.5 Dimensão Político-Social

No que tange às questões relacionadas com a **reflexividade e autonomia**, verifica-se que, para a grande maioria dos pesquisados (96,8%), a graduação foi muito importante (50,8%) ou importante (46%) para o desenvolvimento do **sentido crítico**, no que se refere a questionar problemas sociais e laborais (ver gráfico 5.20).

As possibilidades de intervenção e participação nas decisões laborais não sofreram tanto impacto da formação comparativamente ao aspeto anterior. Ainda que elas tenham apresentado uma influência significativa, com 38,1% dos pesquisados a responder que a graduação foi muito importante e 39,7% que ela foi importante (totalizando 77,8%). Neste caso, ao contrário do anterior, a percentagem de pessoas que declaram que o curso foi pouco importante não é residual, e atinge 20,6% dos pesquisados (ver gráfico 5.20).

Gráfico 5.20: Contributos do curso da UAB/Brasil para reflexividade e autonomia.



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados percebidos nas entrevistas corroboram, de forma geral, o que foi encontrado nos inquéritos, pois os impactos do curso na reflexividade e autonomia são sentidos em todos os níveis de entrevistados (tutores, coordenadores e alunos). O interessante no discurso dos pesquisados é a possibilidade de perceber como isso acontece. Enquanto alguns se limitaram a atestar que sentiram mudanças positivas neste âmbito, os que aprofundaram a questão demonstram relacioná-la à aquisição de conhecimentos de um modo geral, e não às

características potencializadas diretamente pelo curso de administração, assim como ocorreu no caso da dimensão ecológico-ambiental e cultural-informativa.

Inicialmente, destaca-se a fala dos tutores e coordenadores, os quais relatam, unanimemente, perceber que os seus alunos tornaram-se mais críticos ao longo do curso:

Eu acredito que sim [desperta a criticidade]. Quando a gente estuda, vamos ler, ter conhecimento. Eu já me formei, mas, como eu estou no meio acadêmico, eu tenho contato com outras pessoas e sempre estou aprendendo uma coisa nova. Então, quando estamos estudando acontece a mesma coisa, os professores trazem artigos, os colegas também e assim estaremos sempre evoluindo. Dessa forma, você consegue fazer uma leitura diferenciada, porque antes estava estagnado (T4).

(...) eles começam a observar, eles ficam conversando aqui no polo antes da prova. Então, a gente consegue ver como eles refletem sobre como está a realidade, como poderia ser a realidade. E nisso dá para visualizar como eles conseguem ser mais críticos (C2).

Foi interessante observar que uma das tutoras, que já foi aluna do curso e hoje atua na tutoria, demonstrou que o conhecimento adquirido ao realizar-se um curso superior contribui para que os alunos tenham uma visão diferenciada dos demais e mais crítica. No entanto, ela deixa claro que, de forma geral, o curso de administração, especificamente, não tem grandes preocupações em desenvolver de forma ampla a reflexividade dos seus alunos:

Eu fiz administração e vejo que, na verdade, claro que o curso dá todo o embasamento teórico que a gente precisa ter, mas a parte prática muitas vezes não se tem no curso. E aí, o que acontece, muitas vezes os alunos saem da faculdade sabendo muita coisa teórica, administrativa, mas, às vezes, o curso não trabalha essa parte de formação em pessoas críticas (...) não se trabalha pessoas que tenham visão global em tudo, claro que isso é importante, mas o curso não prepara para se ter uma visão crítica no topo. Vamos supor que você domina toda a parte teórica, para ser crítico tem que ter conhecimento, precisa saber da empresa, da organização, das ferramentas, mas também é importante ser uma pessoa crítica para analisar as coisas através de um outro olhar, isso o curso não incentiva diretamente. Não existe uma preocupação com isso. Ajuda no sentido de que as pessoas buscam um conhecimento para além o curso, mas não que o curso influencia para um pensamento mais crítico (T4).

Essa visão é compartilhada pelo aluno 3:

Eu penso que não é a [graduação em] administração em si, mas qualquer graduação te torna mais pensador, porque não tem como fazer uma faculdade sem pesquisar, não tem como se formar numa graduação sem pesquisar, e aí, tu começa a ficar mais inquieto, tu começa a querer saber, “está, mas porque que isso é assim? Porque aquilo é assim? ”. Eu penso que quanto mais estudo tem, mais inquieto tu és, mais questionador tu és. Então, quanto mais tu estudas mais tu queres saber, e por mais que, por exemplo, tu te formaste em engenharia, não tem nada a ver com política, mas, acaba te questionando sobre algumas coisas (A3).

Outros alunos também afirmaram, de forma mais breve, que o conhecimento foi capaz de proporcionar-lhes “um outro olhar”, através do qual podem analisar as situações de uma forma diferente, e que isso também proporcionou maior segurança ao fazerem esforços críticos:

Às vezes, fico pensando se não fiquei chato [após o curso]. Porque tudo para mim agora tem vários lados, várias formas de ver e entender a mesma coisa. Acho que foi o maior ganho (...) passei a ser mais crítico, mas com propriedade nas argumentações, entende? (A22).

Alguns alunos declararam diretamente a influência nos seus locais de trabalho:

Com certeza participo mais ativamente dos assuntos no meu trabalho, por ter adquirido uma série de conhecimento em diversas áreas (A19).

Segurança é uma boa palavra, a formação adquirida aumenta a visão e participação na hora de uma tomada de decisão (A20).

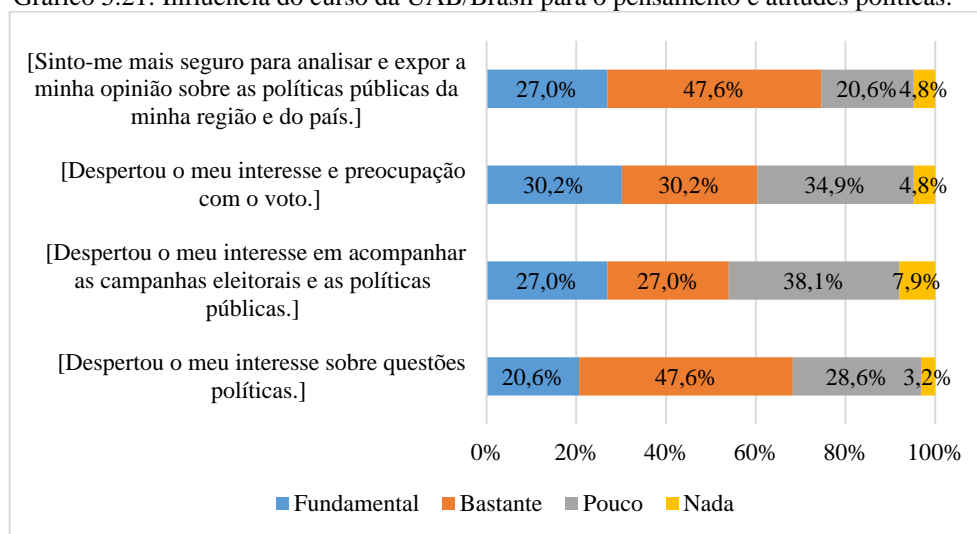
Quanto mais você adquire conhecimento, mais possibilidades têm de argumentar, debater e até mesmo convencer pelas razões que expõe (A9).

No mesmo sentido, o **pensamento e as atitudes políticas** sofreram, de modo geral, grande impacto pela graduação em diferentes estágios. A influência mais latente é percebida no aumento da segurança dos alunos em analisar e expor a própria opinião sobre as políticas públicas. Neste campo, 74,6% dos inquiridos disseram que o curso foi fundamental (27%) ou contribuiu bastante (46,7%). Relativamente ao aumento do interesse sobre questões políticas, 20,6% dos pesquisados afirmaram que o curso foi fundamental e 47,6% que ele contribuiu bastante, o que totaliza 68,2% dos respondentes laborais (ver gráfico 5.21).

No que tange à contribuição da graduação para despertar o interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e políticas públicas, 54% dos pesquisados afirmaram que o curso foi fundamental (27%) ou auxiliou bastante (27%) neste quesito. Entretanto, esta foi a questão com maior número de alunos a responder que atestaram que o curso contribuiu pouco (38,1%) ou nada (7,9%), entre as do mesmo campo.

No que diz respeito ao interesse e à preocupação relativamente ao voto, 30,2% dos pesquisados asseveraram que o curso foi fundamental e, para outros 30,2%, ele contribuiu bastante para despertar o interesse com relação ao voto. Neste âmbito, 34,9% declararam que o curso contribuiu pouco e 4,8% que não houve qualquer influência (ver gráfico 5.21).

Gráfico 5.21: Influência do curso da UAB/Brasil para o pensamento e atitudes políticas.



Fonte: elaborado pela autora.

Assim como nos questionários, as entrevistas demonstraram que, de forma geral, houveram mais alunos que sentiram a influência positiva do curso relativamente ao pensamento e atitudes políticas do que o contrário. Os trechos seleccionados a seguir demonstram a forma como os alunos perceberam esse impacto:

Eu acredito que todo mundo se questiona mais. Tu entendes que nada na tua vida está desvinculado da política, as políticas públicas te afetam diretamente. [Por exemplo] eles estão subindo a taxa de juros para diminuir a inflação, porque que eles estão aumentando os impostos, qual a possibilidade de diminuir, enfim, como vai ser utilizado esse dinheiro público arrecadado, em ue está sendo utilizado, porque pagar tanto e não ver retorno. Tem como tu não se questionar sobre isso? Ainda mais depois que tu te graduas (A3).

Posso afirmar que sim, pois nunca mais li ou assisti a um jornal da mesma forma, consigo compreender muito melhor essa questão das políticas públicas (A14).

Observa-se que, nesse quesito, para além da influência geral da aquisição de conhecimentos, também relatada em outras dimensões, algumas disciplinas do curso foram capazes de proporcionar subsídios específicos relacionados, principalmente, a aspetos económicos, que permitem uma maior compreensão das questões políticas e, consequentemente, uma análise mais apurada. Isso é colocado de forma conjunta na fala do aluno 10:

De uma maneira geral, não é o curso de graduação que contribui para que tenhamos uma maior preocupação com o voto, por exemplo (...). Mas o ensino superior pode nos dar mais subsídios para analisar algumas questões no âmbito económico, político e social (A10).

Outros aspetos interessantes surgiram dos depoimentos de alunos, professores e tutores. Eles, ao analisarem a questão política no Brasil, apresentaram aspetos mais gerais nos quais a educação possui um papel importante. Inicialmente, destaca-se a fala do Aluno 4, que reflete a

aversão que o assunto “política” gera em grande parte da população e destaca a importância da mudança desse pensamento:

A gente não tem, culturalmente, questões políticas bem definidas. As pessoas, por exemplo, têm aversão à política e esquecem que tudo vem da nossa inserção social, vem de trabalhos políticos. Está mudando. As pessoas estão tendo mais acesso à educação, conseguem se preparar mais, mas mudanças sociais são longas, não acontecem assim (A4).

Essa aversão foi percebida na fala de um dos alunos:

O curso não me influenciou nesta preocupação. Não me envolvo em política, pois não acredito nos nossos políticos (A18).

Para o Tutor 4 há, no Brasil, interesse para que as pessoas continuem com baixa escolaridade. Para ele, quanto menor o grau de conhecimento, mais facilmente os sujeitos podem ser manipulados:

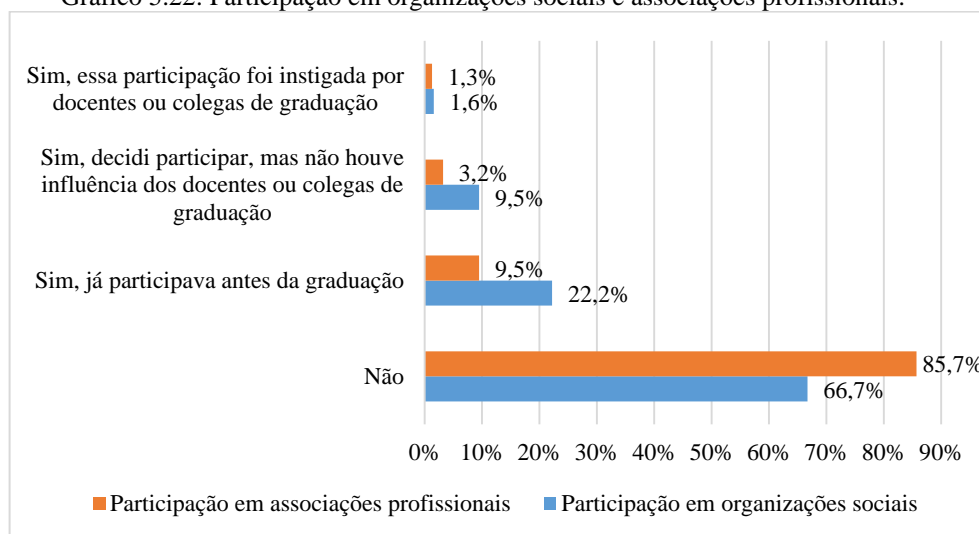
Para alguns, quanto menos pessoas estiverem estudando melhor, pois as pessoas sem estudar conseguem ser melhor manipuladas, isso acontece muito no Brasil (T4).

É nesse âmbito que um dos coordenadores relatou uma interessante apreciação sobre o impacto da formação superior na localidade onde vive:

Percebi mudanças até de administração, de política do local. Vai mudando porque os políticos começam a observar que as pessoas têm conhecimento, que elas sabem o que está acontecendo (...) a partir do momento em que todos sabem como as coisas funcionam e conseguem ter uma visão disso, com certeza não é da mesma forma que ele [o governante] vai administrar, tem de tomar cuidado e fazer diferente. Até porque todo mundo vai ter acesso às informações e entender o que está acontecendo. E o conhecimento, quanto mais se tem, melhor. Hoje, as coisas vão evoluindo, e a educação a distância está dando oportunidades (C2).

Mesmo ao ter impacto numa parcela significativa dos alunos em termos políticos, verificou-se que, na questão da **participação social**, vislumbrada através da participação dos diplomados em alguma **organização social** e em organizações profissionais, o impacto da graduação foi residual. No caso das organizações sociais, 66,7% dos pesquisados não participam e apenas 1,6% dos que participam foram influenciados por colegas ou professores do curso. Quanto às **associações profissionais**, o panorama é ainda menos expressivo. Somente 1,3% dos que participam em alguma associação profissional foram instigados por professores e/ou colegas, e 85,7% dos respondentes não participam (ver gráfico 5.22).

Gráfico 5.22: Participação em organizações sociais e associações profissionais.



Fonte: elaborado pela autora.

Nas entrevistas, grande parte dos alunos afirmou que o curso não despertou o interesse sobre essas questões. Alguns afirmaram que, em algum momento do curso, ouviram qualquer coisa a respeito, mas nenhum soube precisar o assunto. O Aluno 18 relatou que:

Nunca, nem sequer me passou isso pela cabeça (A18).

Um depoimento interessante foi dado pelo Aluno 21, que relatou ter feito um trabalho sobre cooperativas e encontrado resistência do docente por tê-lo feito numa organização social:

Fiz, uma vez, um trabalho sobre cooperativa e o professor quase não quis aceitar, porque não era "negocio". Como se não pudesse ser oportunidade de negócio também. Senti um certo preconceito com as organizações sociais, terceiro setor (A21).

O Aluno 12 afirmou que a realização do seu trabalho de conclusão de curso numa organização sem fins lucrativos foi vista como um desafio para os professores:

Meu TCC [trabalho de conclusão de curso] foi sobre isso. Os professores acharam um desafio (...). Na verdade, o terceiro setor ainda não é muito explorado. Mas foi muito bom (...) possibilita que conheçam, já é um começo, partir para ação já é outro departamento (A12).

Para os alunos que já faziam trabalhos voluntários antes de ingressar na graduação, o curso teve contributos, embora sejam poucos os que relataram essa situação:

Eu já participava deste tipo de atividade. Não posso dizer que foi o curso que despertou este interesse. (...) O curso me deu mais condições de administrar minhas atividades dentro deste trabalho voluntário (A10).

Logo, verifica-se que a participação social não é muito fomentada no curso. Além disso, a temática gera resistência até mesmo da parte dos docentes. Neste âmbito, os conhecimentos

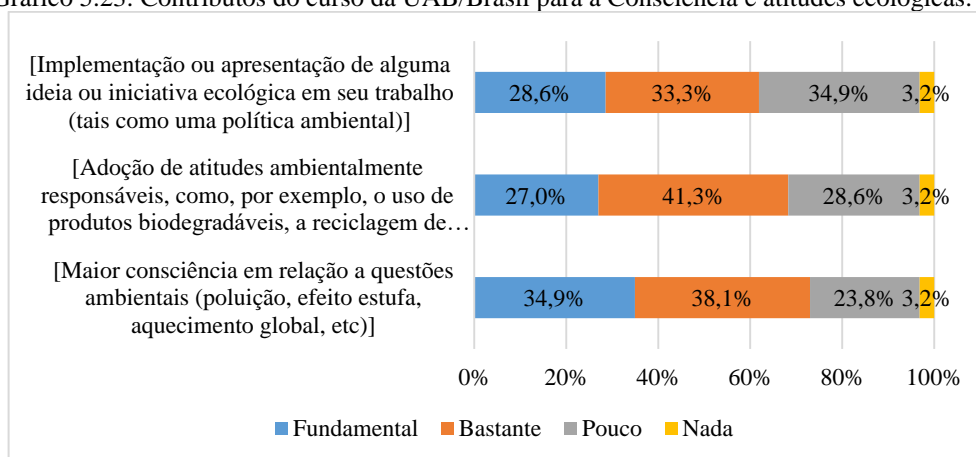
e vivências da graduação parecem ter somente alguma influência naqueles que já faziam algum trabalho social antes do curso.

5.6 Dimensão Ecológico-ambiental

No que respeita a questões relacionadas com o **meio ambiente**, 73% dos inquiridos afirmaram que a graduação foi fundamental (34,9%) ou ajudou bastante (38,1%) a despertar para uma maior consciência em relação às questões ambientais. No que tange à adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, 68,3% dos pesquisados disseram que o curso foi fundamental (27%) ou ajudou bastante (41,3%).

Já no que se refere à adoção ou apresentação de ideias ou iniciativas em ambiente de trabalho, o impacto do curso é menor, pois os que afirmaram que o curso foi fundamental (28,6%) ou ajudou bastante (33,3%) totalizam 61,9%, sendo o aspeto mais frágil entre as questões (ver gráfico 5.23).

Gráfico 5.23: Contributos do curso da UAB/Brasil para a Consciência e atitudes ecológicas.



Fonte: elaborado pela autora.

Relativamente a questões relacionadas com a consciência e as atitudes ambientais, os tutores demonstraram perspectivas diferentes nas entrevistas. Por um lado, haviam os que achavam que o curso ainda estava longe de ter uma contribuição efetiva nesse sentido. Por outro lado, havia os que acreditavam que o curso podia funcionar como o gatilho inicial e que o contato com as empresas podia contribuir para consciencialização dos mesmos:

Essa parte ambiental ainda está muito distante de chegarmos num ponto de o aluno ter consciência. De pensar "vou mudar a mim e depois passar para a minha família". (...). No interior, o que a gente sofre é porque não tem onde depositar lixo, não tem um caminhão que passa recolhendo. Eu moro no campo, o caminhão não passa lá, então, uma vez eu falei na prefeitura, "porque vocês não fazem um projeto para pelo menos uma vez por semana passar um caminhão recolhendo o lixo no interior", mas daí é aquela

coisa, prefeitura, poder público, nunca acontece. E daí quem mora no campo não tem onde colocar, ou abre uma vala ou deixa tudo lá (T4).

Quanto à questão ambiental, é assim, como eles fazem os trabalhos nas empresas, então, eles apontam essa questão ambiental, a conscientização prepara eles (T6).

Para os coordenadores, esta é uma questão que tem de ser melhorada no curso, pois é pouco eficaz para consciencializar e mobilizar os alunos para aspetos ambientais:

A gente não vê muito isso não [aumento da conscientização ambiental]. Acho que deve ser mais trabalhado, até porque a gente observa nas séries iniciais até o superior, a gente trabalha certas coisas, mas o aluno não incorpora. A nossa cultura é muito complicada, a cultura local e brasileira. A gente vê tanto desperdício, não tem cuidado com as questões ambientais, a não ser que no momento você está trabalhando ali certas questões, mas depois esquece. Então, eu acho que deveria ser mais intensificado isso. (...). Eles [os alunos] têm conhecimentos ambientais, mas eu não sei como eles se apropriam dele e como vão usar (C2).

A perspectiva dos alunos em relação ao contributo do curso sobre questões ambientais é mais positiva. Assim como apresentado nos resultados dos inquéritos, as entrevistas demonstraram que os alunos que sentiram impactos do curso neste âmbito, ultrapassam os que não perceberam qualquer alteração. Para muitos, o impacto não ocorre de forma direta, mas é proporcionado pelo contexto do curso em geral. Nos relatos selecionados a seguir, é possível perceber como o curso influenciou os alunos:

Ah, com certeza [o curso influencia]. Meus pais, minha mãe teve formação até a quarta série, meu pai até a oitava, eles não tiveram esse conhecimento. Eles não passaram isso para mim e para as minhas irmãs (...) essas coisas em relação ao meio ambiente. Então, a gente só teve esse conhecimento a partir do momento que eu estudei. Talvez, as pessoas que estão nascendo agora, que o pai já tem uma consciência, já vão desde pequeno direcionar para uma formação diferente (A14).

O curso em si não tem nada direcionado a essa questão. Mas, tu mudando, tu abrindo a tua mente, conhecendo, buscando novas coisas com certeza tu vais pensar de forma diferente, né? Mas, as disciplinas desse curso não trabalham com questões ambientais, diretamente não (A1).

Foram relatados casos em que os alunos tiveram mudanças de comportamento no âmbito familiar e fizeram intervenções nos seus locais de trabalho:

Sim, isso contribuiu em ter interesse nessa área, e acabou me motivando a fazer uma pós [graduação] nessa área. Até mesmo na empresa em que eu trabalho, de ver as coisas e querer mudar. O fato de ter acesso a essas questões, eu acho que ajuda. E eu tentei levar algumas coisas para casa, para minha família, no sentido de propagar essas coisas do ambiente, da importância disso. Confesso que não adiantou muito ainda, mas a conscientização é o primeiro passo. E eu vejo que no meu caso acaba sendo uma geração toda que é afetada por isso, porque antes, na época dos meus pais, ninguém se preocupava com essas questões do desperdício de água, do lixo, principalmente aqui no interior que as pessoas jogavam o lixo em qualquer lugar. Eu mesmo era assim (A23).

Entre os que não foram influenciados pelo curso, os argumentos levantados dão conta de que a consciência e comportamentos ambientalmente responsáveis são determinados pelo ambiente em que se vive ou dos quais já se fazia parte antes do ingresso no curso:

Não. Creio que estas atitudes sejam mais culturais, do meio em que se vive (A18).

Eu acho que o pouco que eu tenho em mim é mais passado pelos meus pais assim, do pensamento deles, mais cultural mesmo, do ambiente onde tu estás inserido (A3).

Não. Essa preocupação já havia antes mesmo de iniciar o curso (A8).

Muitos destacaram que essas questões não eram tratadas com grande ênfase no curso, pois o mesmo estava voltado para outras temáticas. O relato a seguir ilustra esta situação:

Eu acho que não, não sei se te diria que foi focado nisso não. Nós tivemos formação nessa área, lembro que a gente teve disciplinas disso. Eu vou ficar com a resposta mediana nesse sentido, assunto não foi desconsiderado. Mas, acho que a gente não teve uma busca específica nisso. Abre parênteses, era necessário ter uma busca nisso, tentando te responder melhor. O curso se preocupou? Se preocupou, mas não era o foco dele. (...) o fato de eu não saber te responder direito, também é para ti ver que de repente faltou um pouco mais (A4).

Um depoimento bastante interessante de um aluno revelou a preocupação e o esforço de alguns docentes para que temáticas relacionadas ao meio-ambiente fossem trabalhadas no curso:

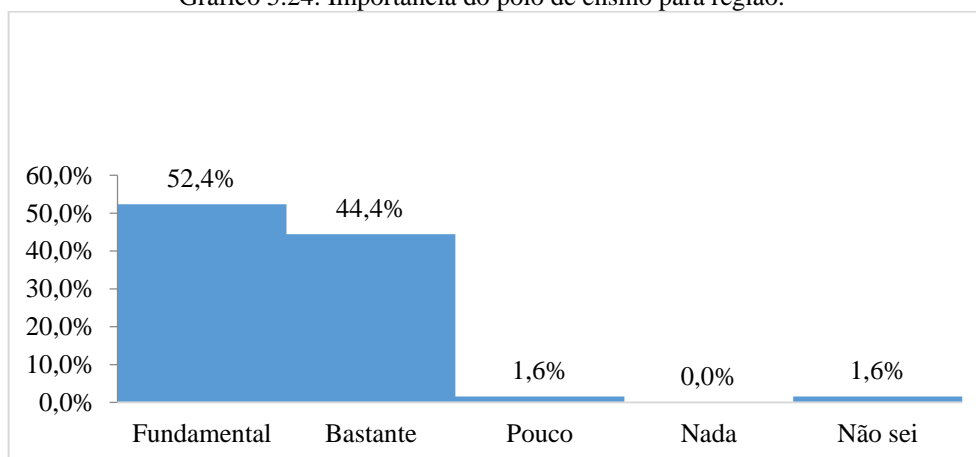
Teve um professor muito bacana. Lembro que ele chorou na última aula online, dizendo que ele tinha que implorar para que, na graduação em administração, tivesse a grade gestão ambiental. Ou seja, na própria Universidade parecia ser algo complicado. Mas este professor, por seu brio e sinceridade, conseguiu influenciar sim. Não lembro o nome, mas deve ter a aula gravada na UFSC (A21).

Portanto, a temática parece encontrar alguns entraves para desenvolver-se no curso aqui estudado.

5.7 Dimensão Universidade-território

A percepção dos alunos a respeito do polo de ensino demonstrou que, para 96,8% dos pesquisados, o polo é fundamental (52,4%) ou é bastante (44,4%) importante para a região que o abriga (ver gráfico 5.24).

Gráfico 5.24: Importância do polo de ensino para região.



Fonte: elaborado pela autora.

Nos testemunhos dos entrevistados, foi possível verificar diferentes percepções a respeito da importância do polo de ensino para região. Ao nível das economias das regiões, destacou-se a contribuição dos polos para a maior qualificação da mão-de-obra:

Ele [o povo da região] está mais preparado para trabalhar no próprio município (...) o mercado exige e não tinha [mão-de-obra qualificada], tinha que vir pessoas de fora para trabalhar. No local, as pessoas não tinham conhecimentos. Então, o polo tem essa característica de proporcionar hoje uma profissionalização para os jovens, para as pessoas que ficaram muito tempo sem estudar e que estão tendo oportunidade hoje (C2).

A valorização dos municípios também foi um aspeto relatado pelos alunos e coordenadores:

Se eu fosse o gestor público, ainda faria melhor, porque entendo que é de uma questão estratégica dispor do polo, porque cada vez que tu formas novos alunos, é o teu município, não Florianópolis, que se destaca e que se levanta, é o município. Então, que é importante, é (A4).

O polo é referência para nós aqui, todo mundo conhece a nossa cidade porque tem um polo a distância, tem faculdade, é federal, não precisa pagar nada. Então, a gente é conhecido por isso, e comparado com outros municípios maiores que tem potencial maior, uma arrecadação também maior, e que não conseguiram ofertar cursos para as pessoas (C2).

Os comércios locais dos municípios-sede dos polos de ensino sofreram, em alguns casos, impactos positivos, especialmente, com a abertura de novos negócios e com a consolidação e alavancagem de alguns estabelecimentos comerciais:

Tinham alunos que ficavam em hotéis, os restaurantes do centro era onde os alunos se juntavam para almoçar, e tem esse crescimento. Tínhamos uma lanchonete que investiu, porque os alunos, às vezes, na sexta feira a noite, faziam lanche numa aqui perto, não só os alunos da administração, mas dos outros cursos também, deram uma melhorada na fachada da lanchonete, melhoraram a padaria, botaram mesa para tomar cafezinho, os mais próximos foram fazendo isso. A gente percebe que são nossos alunos que ficam nos hotéis, lanchonetes, a gente indica, essa questão a gente vê porque vivencia. A gente que está aqui sabe, mas acho que a população em si não percebe muito isso, de uns três anos para cá é que está tendo essa visão de que é necessário melhorar a infraestrutura, outras questões (C3).

O polo trouxe um desenvolvimento, nos restaurantes, nos hotéis, talvez sejam lugares que não abriram para o Polo, mas que se consolidaram por causa do Polo. Nos finais de semana, eles oferecem estadia e alimentação, e, se não tivesse o Polo, eles não teriam tanta consolidação. Eu fiz um curso de especialização e tem colegas meus que estão dando aula num Instituto que virou uma Universidade que, a partir desse ano, está oferecendo cursos técnicos e recrutaram pessoas que se formaram aqui no Polo (T1).

Outros testemunhos dão conta de que os contributos dos polos de ensino vão para além de questão económicas e podem promover transformações sociais por mudar as perspetivas de futuro dos jovens da região e promover mudanças culturais:

Eu acho a coisa mais maravilhosa que tem aqui [o polo], estudar é muito bom, seja no público ou no privado, porque a gente pensa que tu vais ganhar melhor, pensa que vai se desenvolver como pessoa. Eu acho que tem que ter, porque, se um dia um desses meninos que estudam aqui na escola quiser estudar mais, sabem que podem estudar na UFSC, que tem um curso gratuito, isso muda a perspetiva deles, da família (T5) (O polo em questão fica sediado dentro de uma escola pública).

O polo para nós é de grande importância social, é um meio de mudança cultural. É uma expansão muito grande (...). Já temos vários alunos formados trabalhando, são professores na rede municipal, na prefeitura, nas empresas, é uma expansão muito grande. Nós só não podemos comparar a centros maiores, mas localmente ele é muito importante (T5).

Neste âmbito, um dos principais aspetos destacados foi o contributo do polo para a ampliação das oportunidades de educação superior na região:

Acho o polo importantíssimo porque ele trouxe oportunidades que nós não tínhamos. Para nós fazermos graduação, nós tínhamos que viajar (...), era bem mais caro, além de pagar a faculdade, material, alimentação, tinha mais transporte, (...) era extremamente exaustivo, além de ter que pagar. A EaD para nós aqui, do polo, valorizou o município na região (T3)

Como o município é muito pequeno, muitas pessoas não teriam possibilidade nenhuma de estudar, quem tinha muita vontade de ter um curso superior, buscar uma especialização, melhorar suas condições de vida, tinha que sair para bem longe para frequentar uma faculdade particular, porque as federais estavam distantes. Então, o que aconteceu, com a vinda do polo, foi que muitas pessoas tiveram oportunidade de estudar, frequentar um curso superior de qualidade e, além disso, gratuito (C2).

O discurso dos alunos revelou que todos reconhecem o polo como algo importante, ainda que não tenham usufruído plenamente dele. Eles ressaltam que um dos principais pontos positivos citados sobre o polo de ensino é a ampliação do acesso à educação promovido por este. Os trechos selecionados a seguir demonstram esta percepção dos alunos:

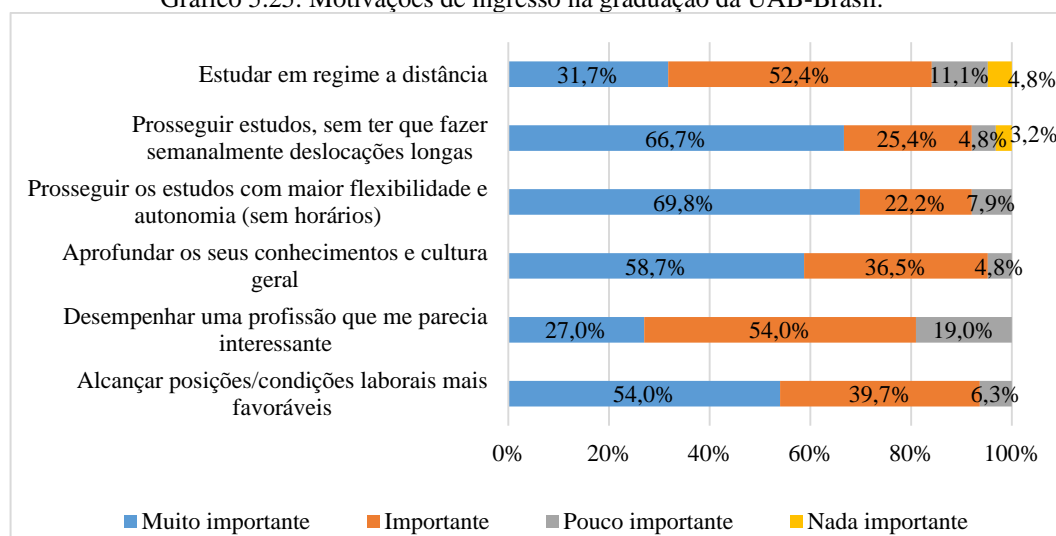
Antigamente, uma formação universitária era algo distante. Hoje, ter um polo de ensino superior na cidade é uma mudança da água para o vinho. Eu nem sou tão velho assim e acompanhei isso tudo, quando eu comecei a estudar, a minha professora tinha apenas a oitava série e hoje tem Universidade na cidade (A23).

A importância do polo para região é muito grande. Qualificar pessoas, permitir o acesso ao ensino de qualidade e formar pessoas aptas para mudar não só a sua realidade, mas a sua região. Ou até fora da região, como foi meu caso (A21).

A ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior promovida pela implementação dos polos de ensino nas regiões estudadas pode ser entendida com maior

profundidade mediante a compreensão das motivações de ingresso dos estudantes. Portanto, com relação aos **motivos que determinaram a escolha pelo curso de administração oferecido pela UAB/Brasil**, a opção de seguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários) e de prosseguir os estudos sem ter que fazer deslocações longas foram os aspetos mais relevantes. O primeiro caso apareceu como muito importante 69,8%, e importante para 22,2% dos alunos. O segundo foi considerado muito importante para 66,7%, e importante para 25,4% das pessoas (ver gráfico 5.25).

Gráfico 5.25: Motivações de ingresso na graduação da UAB-Brasil.

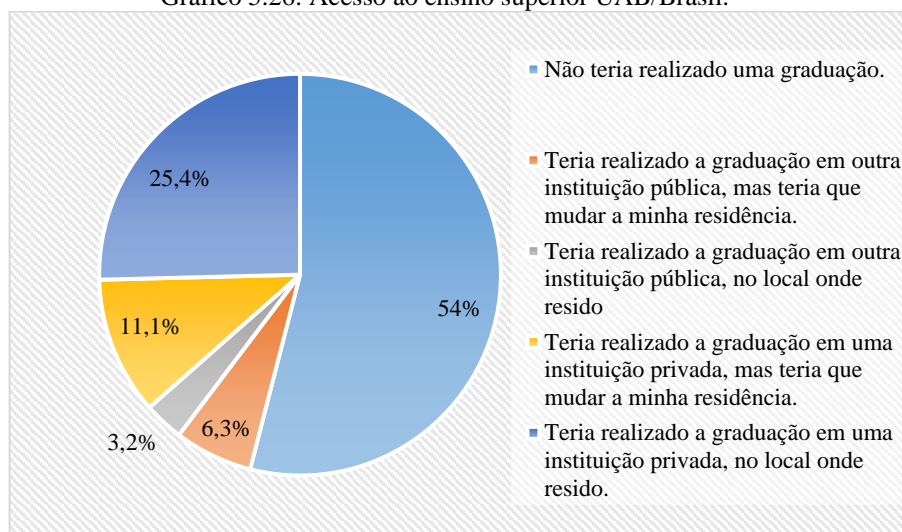


Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista o perfil dos alunos, descrito na seção 5.1 - Caracterização dos diplomados - as condições de acesso ao ensino superior têm que conciliar questões familiares e profissionais, o que, muitas vezes, constitui-se como um obstáculo intransponível para aceder às Universidades de ensino presencial.

Neste contexto, volta-se agora para questões relacionadas com as possibilidades de **acesso ao ensino superior**, sobre as quais 54% dos entrevistados afirmaram que não teriam realizado a graduação caso não tivessem a possibilidade de estudar pela Universidade Aberta. Outros 17,4% informaram que teriam de mudar de local de residência para realizar o curso, numa instituição pública (6,3%) ou privada (11,1%). É interessante destacar que somente 3,2% dos indivíduos dizem ter possibilidade de realizar a graduação noutra instituição pública, no local em que residem (ver gráfico 5.26).

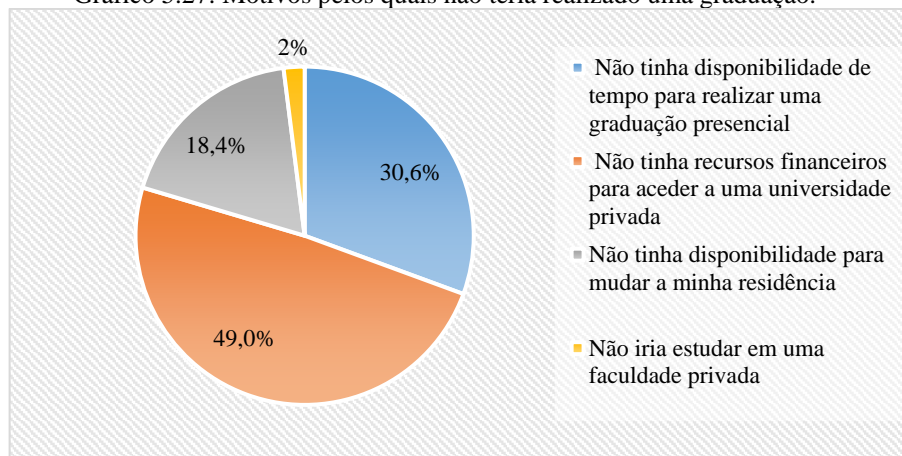
Gráfico 5.26: Acesso ao ensino superior UAB/Brasil.



Fonte: elaborado pela autora.

Os motivos que levaram as pessoas a assinalar que não teriam realizado uma graduação, caso não tivessem acesso à Universidade Aberta estão relacionados, principalmente, com a falta de recursos financeiros para aceder a uma Universidade privada (49%) e com a indisponibilidade em termos de tempo para realizar um curso presencial (30,6%). Outro fator relevante é a impossibilidade de mudar de residência para realizar os estudos (18,4%) (ver gráfico 5.27).

Gráfico 5.27: Motivos pelos quais não teria realizado uma graduação.



Fonte: elaborado pela autora.

Nas entrevistas, a grande maioria dos alunos afirmou que não teria conseguido realizar um curso superior, caso não houvesse a possibilidade de estudar na modalidade a distância. Muitos relataram que as opções de acesso ao ensino superior nas suas cidades/região eram bastante limitadas e, em alguns casos, inexistentes:

Na minha região, para fazer faculdade tinha que ter condições, tinha que morar em outra cidade e se manter lá. Eu mesmo fiquei 10 anos sem estudar e só consegui voltar por causa do polo da UFSC. Se não, eu não teria conseguido. O acesso era muito difícil e eu acabei começando a trabalhar cedo. E, como eu trabalhava o dia inteiro, não tinha como me deslocar. Por isso, se a Universidade não tivesse vindo até a gente, eu não conseguiria estudar, pelo menos, não agora, talvez mais tarde (A23).

Esta carência no que toca às opções de estudo, ao nível superior e gratuito nas regiões estudadas, permite compreender os motivos que levaram muitos a afirmar que não teriam realizado uma graduação caso não tivessem a opção a distância. Muitos deles destacaram que as dificuldades para deslocarem-se rotineiramente a outras cidades e para pagar universidades privadas constituíam grandes entraves para a realização de um curso superior:

Por não poder me deslocar para outra cidade por causa do trabalho, por não conseguir pagar, pela inexistência de cursos de Universidades Públicas, não tinha pensado nisso, que talvez não tivesse feito graduação não pela falta de condições intelectuais, mas sim pela indisponibilidade de cursos adequados à minha realidade (A21).

Percebeu-se que muitas das adversidades encontradas estão relacionadas com a dificuldade em conciliar a rotina laboral com os estudos. Por isso, vários alunos relataram que a sua situação profissional os impedia de realizar um curso superior:

Nunca havia iniciado [iniciado um curso superior] por falta de oportunidade e devido ao custo elevado do mesmo, e as dificuldades que se apresentavam, como a distância da faculdade mais próxima, custo e tempo, pois trabalho em turno de revezamento, e isso tornava a ideia de fazer uma faculdade, seja diurna ou noturna, praticamente impossível, pois os horários de trabalho se alternam todos os dias. Por isso, a faculdade a distância veio ao encontro da minha rotina de trabalho, possibilitando que eu fizesse o curso (A18).

Para além da dificuldade em conciliar os estudos com as atividades profissionais, percebeu-se que adequar a vida escolar à vida familiar também era um grande desafio para muitos estudantes. Essa problemática foi verificada com maior ênfase no discurso das mulheres entrevistadas. Nesta situação, a educação a distância surgiu como uma alternativa para resolver esse impasse e possibilitar a conclusão da graduação:

Com a filha pequena? Eu acho que não [teria cursado o ensino superior]! É bem difícil (...) dependeria de outras pessoas para cuidar dela, porque geralmente é no turno da noite, você tem que trabalhar durante o dia, tem que fazer a noite. Daí, fica o dia inteiro fora e a noite também, quando chega em casa é muito tarde, né? Daí a gente quase não ver os filhos. Então, acho que não teria sido possível (A1).

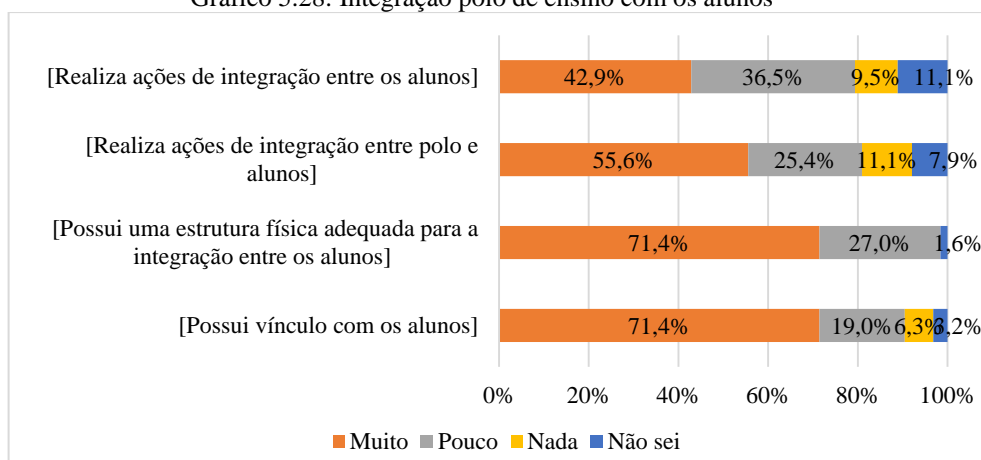
O ensino a distância enquadrou-se perfeitamente no meu contexto de vida na época. Há muito tempo sem frequentar bancos de escola, casada, com filhos, trabalhando em escalas de dia e à noite, enfim, com a correria do dia a dia me fortaleceu a ideia de frequentar um curso na modalidade a distância (A20).

No que respeita à **integração entre o polo de ensino e os alunos**, 71,4% dos inquiridos atestaram que o polo possui um vínculo forte com os alunos. A mesma percentagem afirma que

o mesmo possui uma estrutura física adequada para a integração entre os alunos (ver gráfico 5.28).

No que se refere às ações de integração entre o polo e os alunos, 55,6% dos pesquisados disseram que o polo realiza muito esse tipo de ações. Já para 36,5% das pessoas, essas ações são pouco (25,4%) ou nunca (11,1%) realizadas. Outros 7,9% não souberam opinar sobre essa questão. Quando perguntados sobre as ações de integração entre os alunos, 42,9% dos indivíduos afirmaram que tais ações são muito realizadas. Há ainda 11,1% dos alunos que não souberam opinar sobre o assunto (ver gráfico 5.28).

Gráfico 5.28: Integração polo de ensino com os alunos



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto à relação estabelecida entre o polo e os alunos, as entrevistas permitiram notar que os alunos, sem exceção, possuíam algum vínculo com o polo de ensino e consideram de suma importância o apoio pedagógico dado por eles. Entretanto, a grande maioria afirmou que essa relação se limitava apenas à realização de atividades pedagógicas, nomeadamente os seminários e exames, auxílio em dúvidas ou resolução de problemas burocráticos.

A estrutura física foi uma questão com a qual, em geral, os alunos estão satisfeitos. Nas observações realizadas durante as visitas aos polos de ensino verificou-se que, em geral, os polos possuem uma boa estrutura física, com espaços que permitem aos alunos interagir, principalmente, com os tutores e coordenadores. A maioria deles ocupa espaços dentro das instituições administradas pelos governos municipais, especialmente escolas de ensino básico. O polo de Tapejara, no entanto, possui uma estrutura física diferenciada e independente, com um amplo espaço disponível para os alunos. Em alguns polos, a acessibilidade do polo apareceu como um obstáculo, pois estavam localizados em regiões afastadas do centro das cidades, aos quais o acesso sem carro é bastante difícil.

As possibilidades que a **comunidade local tem para usufruir da estrutura física** do polo são alargadas para 63,5% dos inquiridos. Os que afirmam haver pouco (17,5%), nada (6,3%) ou não souberam responder (12,7%) totalizam 36,5% dos que responderam (ver gráfico 5.29).

Na visão de alguns alunos entrevistados, a estrutura física podia ser acedida pela comunidade local, ainda que isso não ocorresse com frequência e os obstáculos como a localização dificultassem o acesso. Os trechos selecionados a seguir demonstram essa relação:

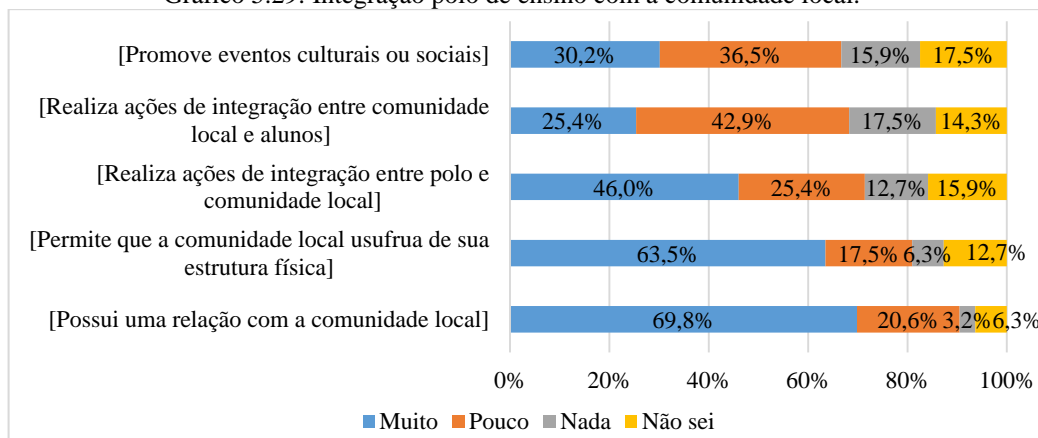
Pelo que eu tenho conhecimento, quem usava mais [a estrutura do polo] eram os alunos, tutores, professores, mas o polo estava sempre de portas abertas (...) e era sempre dito para a comunidade que nós tínhamos dois ambientes com computadores, duas salas de computação com internet, então, todo mundo podia utilizar, tinha uma biblioteca também disponibilizada para o pessoal da cidade (A3).

A comunidade pode ter acesso sim, mas, como ele fica localizado um pouco distante do centro da cidade, quem acessava eram os alunos mesmo e quando era obrigatório, se não, nem isso. Até tinha um projeto que não saiu do papel de colocarem um restaurante e tal no local, mas não saiu do papel (A22).

O relacionamento entre o **polo de ensino e a comunidade local** é visto de forma efetiva para 69,8% dos pesquisados. Enquanto 20,6% diz haver pouca relação, 3,2% atesta inexistir tal relacionamento e 6,3% assevera não saber (ver gráfico 5.29).

Já no que tange à realização de **ações de integração entre o polo e a comunidade local**, 54% dos respondentes disse haver pouco (25,4%), nada (12,7%) ou desconhecia o fato (15,9%). Os dados relativos à integração entre a comunidade local e os alunos demonstraram que, para 74,6% dos pesquisados, são realizadas poucas (42,9%), nenhuma (17,5%) ou não possuem conhecimento sobre fatos dessa natureza (14,3%). A realização de eventos culturais ou sociais parece ser também pouco significativa, pois, para 69,8% dos inquiridos, o polo promove poucas (36,5%) ações dessa natureza, nenhuma (15,9%) ou desconhecem eventos deste tipo (17,5%) (ver gráfico 5.29).

Gráfico 5.29: Integração polo de ensino com a comunidade local.



Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas permitiram verificar que os alunos não percebem a interação do polo com a comunidade local e a maioria disse não saber ou ter participado de qualquer evento dessa natureza. A integração entre alunos e comunidade também não é fomentada, segundo dizem eles. A relação que é percebida entre o polo e a comunidade é relacionada com a importância do polo para ampliação do acesso à educação e a realização de trabalhos em empresas da região. Nenhum dos alunos entrevistados disse ter participado de eventos sociais ou culturais promovidos pelo polo de ensino.

Uma das causas da dificuldade de interação entre polos, alunos e comunidade deriva, na visão dos tutores, da falta de interesse dos alunos e da própria comunidade:

Quando não era obrigatório, os alunos não vinham [ao polo], até pela dificuldade de transporte. Então, fazer algo com a comunidade fica difícil, eles não vêm (T6).

Eu acredito que o ensino a distância vem crescendo e com certeza, para nós aqui no município, o pessoal aqui é como se não tivesse caído à ficha deles de que aqui tem uma Universidade com muitos cursos bons para se estudar, e eles não acreditam que isso existe (T3).

Eu acho que as pessoas não aproveitam as oportunidades, eu acho que a população deveria se apropriar mais disso, de ser um curso que veio para a cidade e tal (T5).

Os coordenadores reconhecem que o polo não desperta muito interesse da comunidade local. Para eles, é necessário fazer um esforço de divulgação das atividades do polo para que a população, e mesmo os governantes locais, conheçam e interessem-se por ele:

A gente teve de fazer vídeos explicando o que o polo tem. A divulgação e o apoio nos tornam maiores, com isso a gente viu que as pessoas se inscreveram mais do que antigamente. Então, hoje eu vejo que a mentalidade está mudando um pouquinho, as pessoas entendem que precisam estudar, mas, quando eu comecei, a mentalidade das pessoas não era assim. E quando aconteceu a formatura da primeira turma de administração, as pessoas puderam ver o quão é real a educação a distância, acabou movimentando o pessoal, que as pessoas aqui e formavam, que foi um curso gratuito, a mentalidade foi mudando. Isso foi uma evolução, acredito que cada vez mais vai ser uma evolução e espero que não termine. Acho que o ensino a distância contribui muito para o desenvolvimento do município como da região (C2).

Ao tentar perceber a atuação dos polos de ensino, para além do apoio pedagógico dado aos alunos, verificou-se que, dos seis polos pesquisados, dois realizam atividades para integrar os estudantes, um através de jantares e outro ao realizar uma semana acadêmica. No entanto, esses eventos são restritos aos atores envolvidos no polo de ensino. Outros dois polos relataram atividades com a comunidade, um deles não obteve sucesso, enquanto o outro teve uma grande adesão. Os trechos a seguir ilustram algumas experiências neste sentido:

Todos os anos, a gente faz a semana acadêmica, para os alunos interagirem um pouco. Tiveram oficinas para os alunos. E foi um momento para eles se encontrarem, porque eles nunca se encontram. Esses dois anos foram só para os alunos daqui, até porque nosso auditório é pequeno, a gente queria abrir para professores, para secretaria da educação, mas não! Não era esse o objetivo, era para os alunos do polo mesmo (C5).

Nós promovemos um projeto de ação que era doações e tal, uma ótima organização na praça de nossa cidade, foram convidados todos os alunos, e nós tivemos muito poucos participantes (C2).

Nosso projeto, na verdade, é igual a outros projetos sociais, o que é diferente no que estamos fazendo é que, a maioria é realizado somente por escola ou prefeitura, e nós juntamos todos e fizemos o nosso, juntamos a área social, a saúde, a parte de teatro, brincadeira para criança, produção de história e arte, dentista, oftalmologista, emissão de certidão de nascimento e casamento gratuito, todos trouxeram um serviço para comunidade (...) No ano passado, a gente atendeu mais de quatrocentas pessoas. A gente foi até às cinco horas da tarde, e, se tivéssemos mais disposição, tínhamos ido mais (...) A gente pensou nesse projeto, deu certo, e a gente está todo ano aí (C3).

A preocupação e o interesse em desenvolver atividades que envolvam alunos e comunidade local, e a preocupação em incentivar o envolvimento social dos estudantes foi percebida de forma latente apenas num polo de ensino, conforme explicitam os trechos a seguir:

[Os projetos] trazem a comunidade também, mostrando nossa forma de trabalhar, é uma oportunidade. Temos o comércio, com a nossa parceria. A gente precisa ser bem vista [pela comunidade] e, dessa forma, a gente está agregando a todos, é o nosso objetivo. É sempre bom envolver a comunidade e os alunos, já que no fundo o aluno faz parte da comunidade, o que não dá é ficar isolado. A gente faz até arrecadação de agasalhos, fez campanha do brinquedo. A gente fica bem vista na comunidade, na cidade, e é uma contrapartida (C3).

O aluno acaba tendo uma visão social e é isso que a gente tenta passar, a gente também tenta fazer um trabalho educativo, de que é importante o social, acaba incentivando o aluno para que o trabalho não fique só aqui, nas cadeiras, vamos para fora, vamos para a parte social, essa ajuda, solidariedade que todo mundo tem, todo mundo deve ter (C3).

O coordenador afirma conseguir desenvolver as atividades sociais através de parcerias com as empresas da região e mediante a utilização das habilidades que os alunos já possuem:

O Polo articula-se com outras instituições e os alunos se envolvem. Sempre tem um aluno que faz pintura de rosto, que sabe de cabelereiro, sobrancelha, maquiagem (...). Os alunos se destacam nessa parte, já tivemos alunos que fizeram recreação, cada um contribui com o que sabe. (...) A gente também recebe doações, vamos às empresas, eles oferecem almoço para a equipe que trabalha. Fazemos parcerias (...) A gente tenta de um tudo, porque não temos verbas, não tem financiamento (C3).

O projeto realizado no polo foi reconhecido e premiado em âmbito nacional, o que é relatado com grande ânimo e orgulho pelo coordenador.

A realização de projetos desta natureza, visa uma maior aproximação entre o polo de ensino e comunidade e é vista, pelos alunos, como algo importante e que deveria ser mais fomentado:

Acho que a aproximação do polo com a comunidade era fraca. Acho que era algo que poderia mudar. Criar maneiras da comunidade se aproximar, depende de quem está no polo e eu acho que era fraco nesse sentido. (...). Acho que tem que fomentar essa aproximação, trazer a sociedade para perto, porque tu tens que ter engajamento e mostrar para o teu gestor que aquilo é importante. Quando é que um político do nosso contexto vai se sentir motivado a investir naquilo? Quando a sociedade se mostrar interessada e

aquilo lhe valha votos. Salvo isso, passa a ser a segundo plano e se está no segundo plano é fácil de ir para ir para o terceiro e ficar mendigando alguma coisa. Tem que construir parcerias na sociedade, da forma que for mais oportuna para cada polo. Isso não pode deixar de ter. O que eu percebo, muitas vezes, no polo é que os integrantes dele têm um trabalho muito burocrático, falta que as pessoas liderem a aproximação (A4).

O último depoimento, do Aluno 4, levanta uma questão delicada em relação à gestão dos polos. Nas entrevistas com os coordenadores, foi possível notar a dependência que o polo tem do governo municipal pois a estrutura, e até mesmo as possibilidades de atuação do polo, ficam circunscritas às determinações dos governantes locais. Logo, as mudanças ocorridas nas eleições municipais (que ocorrem de quatro em quatro anos no Brasil) podem afetar diretamente o apoio recebido pelo polo de ensino.

A questão, também levantada por este mesmo aluno, a respeito da necessidade que os polos têm de que o seu trabalho seja visível para a sociedade local e a importância disso para o apoio municipal, é corroborada pelos coordenadores. O coordenador 2 relatou a insatisfação com o governo municipal devido ao fato da UFSC realizar a formatura dos alunos em Florianópolis, distante do local de origem dos alunos. Segundo ele é importante, para os governantes, que a sociedade perceba os resultados do investimento realizado:

Na primeira formatura, [os alunos] fizeram decoração, convidaram os amigos, foi muito lindo. E os professores da UFSC vieram, com a procuração da reitora e fizeram a colação de grau, foi feito festa, enfim. Então, para região isso é muito importante. Agora eu falo não como tutora, mas como parte da administração municipal, pois queira ou não queira, o município tem um certo custo para manter o polo, a despesa de manutenção é com o município. E, na hora de formar, na hora de fazer a formatura, onde a região possa ver o resultado, daí é lá longe, as pessoas nem vão ficar sabendo que se formou mais uma turma no polo (...) para os municípios, foi uma questão desleal, não sei se seria esse o termo, mas injusta (C6).

De todos os polos visitados, apenas um disse ter o apoio necessário dos municípios, os outros relevaram grande dificuldades, que incluem a pouca valorização dos polos de ensino, as dificuldades de obter recursos e a descontinuidade do apoio recebido após mudanças no governo local.

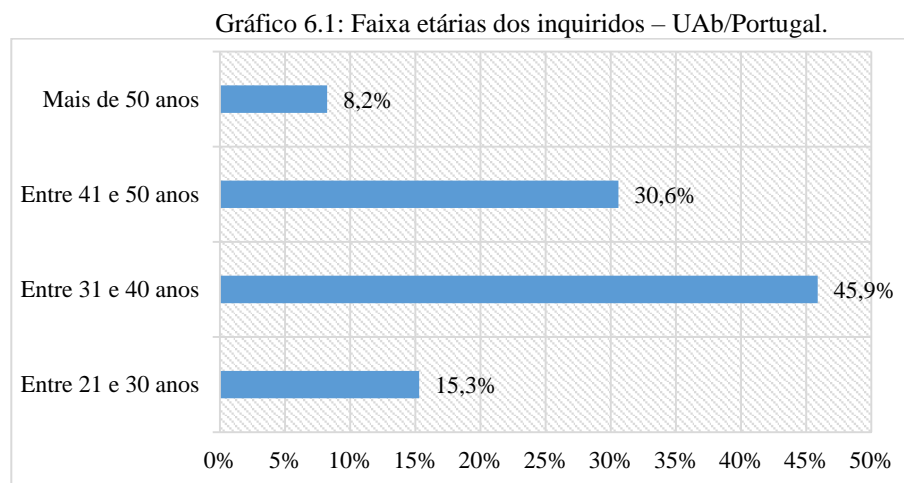
Desta forma, verifica-se que os polos de ensino têm as suas atividades voltadas para o apoio pedagógico e burocrático. Com exceção de um polo, no qual o coordenador fala com entusiasmo dos projetos sociais desenvolvidos, a atuação dos demais é quase nula relativamente à realização de ações voltadas para as comunidades que os abrigam.

Capítulo 6 – Universidade Aberta de Portugal

Nesta seção serão descritos os dados relativos à Universidade Aberta de Portugal, com base nas seis dimensões analíticas dispostas na metodologia da pesquisa. Inicia-se com a caracterização dos diplomados. Em seguida, são apresentadas as dimensões analíticas na seguinte ordem: pessoal, económico-laboral, cultural-informativa, político-social, ecológico-ambiental e Universidade-território. Ressalta-se que esta seção se limita sobretudo à descrição dos dados relativos ao caso português. A análise aprofundada destas informações é dada posteriormente. Salienta-se que as caracterizações da Universidade Aberta de Portugal e da licenciatura em gestão estão disponíveis nos anexos 6.1 e 6.2, respetivamente. Encontra-se também disponível no anexo (6.3) uma caracterização detalhada das regiões-sede dos centros locais de aprendizagem, principalmente, em relação ao nível da escolaridade.

6.1 Caracterização dos diplomados

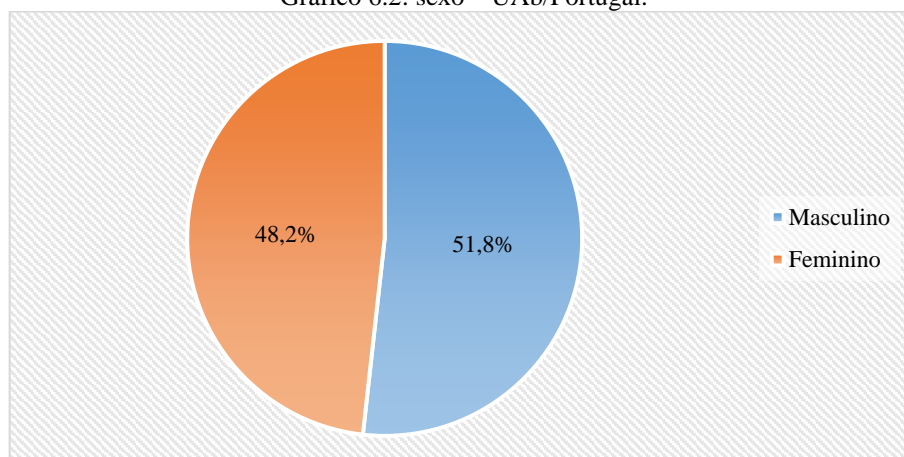
Em relação à **faixa etária** dos pesquisados, verifica-se que 45,9% das pessoas estão entre os 31 e 40 anos e 30,6% possuem entre 41 e 50 anos. As percentagens de indivíduos com mais de 50 anos e entre 21 e 30 anos são baixas, o que totaliza, respetivamente, 8,2% e 15,3% (ver gráfico 6.1).



Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao **sexo** dos pesquisados, verificou-se um equilíbrio na amostra da pesquisa, pois 51,8% dos inquiridos eram do sexo masculino e 48,2% do sexo feminino (ver gráfico 6.2).

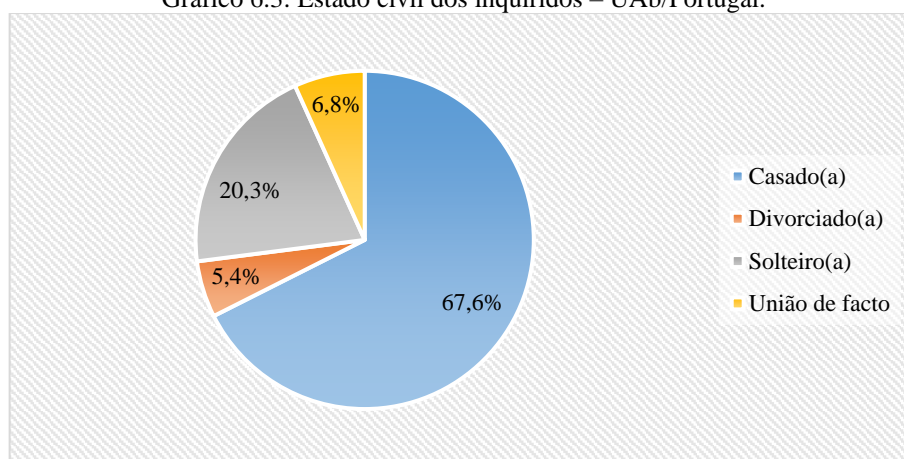
Gráfico 6.2: sexo – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Relativamente ao **estado civil** dos inquiridos, constatou-se que o número de pessoas casadas (67,7%) ou com união de facto (6,8%) totaliza 74,5% dos inquiridos. Em seguida, tem-se 20,3% dos alunos que são solteiros (ver gráfico 6.3).

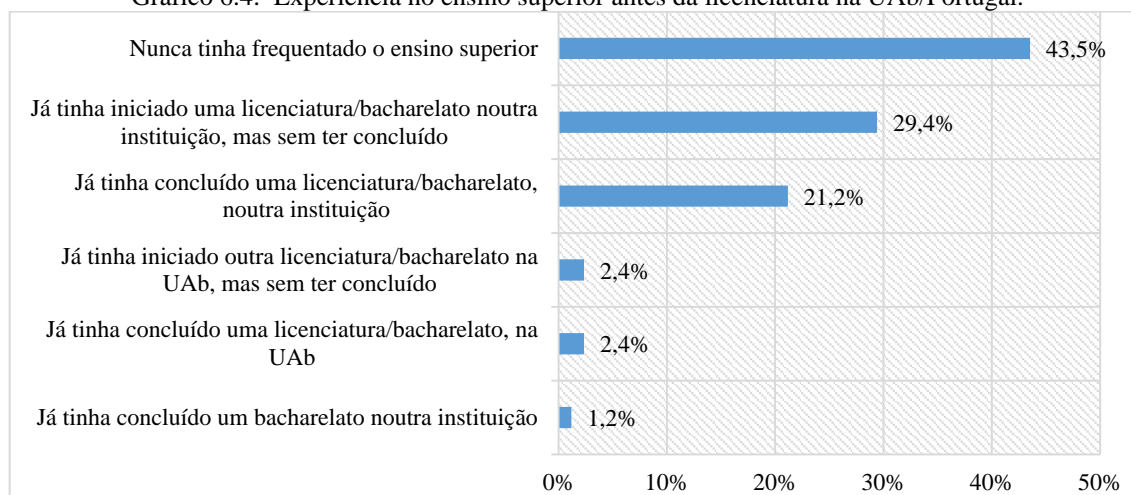
Gráfico 6.3: Estado civil dos inquiridos – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à **experiência no ensino superior antes da licenciatura na UAb**, 43,5% dos pesquisados nunca tinha frequentado o ensino superior. Entre os que já tinham frequentado o ensino superior (56,6%), somente 24,8% tinham concluído uma graduação, sendo que 2,4% na Universidade Aberta (ver gráfico 6.4).

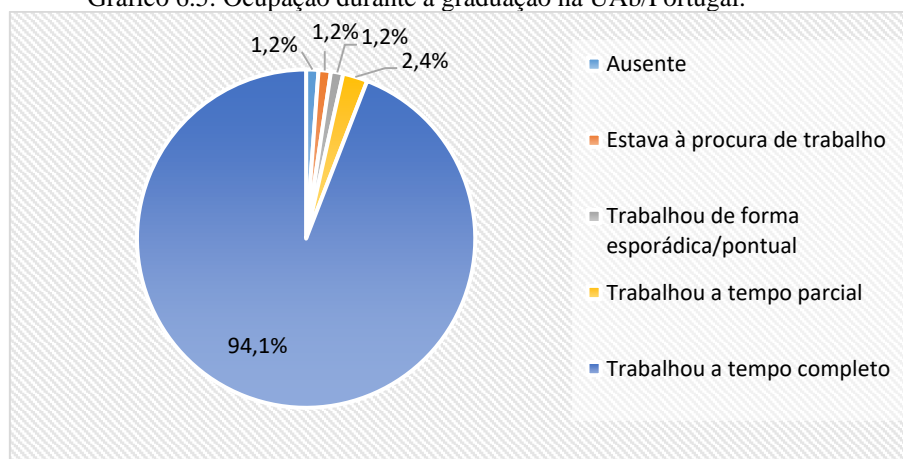
Gráfico 6.4: Experiência no ensino superior antes da licenciatura na UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Relativamente à **ocupação dos estudantes durante a licenciatura**, 94,1% deles estava a trabalhar a tempo completo e 3,6% trabalhou de forma esporádica (1,2%) ou a tempo parcial (2,4%). É interessante ressaltar que não houve casos em que as opções “estava dedicado(a) aos estudos a tempo completo” e “não trabalhou, mas estava a cuidar de filhos ou familiares” foram assinaladas (ver gráfico 6.5).

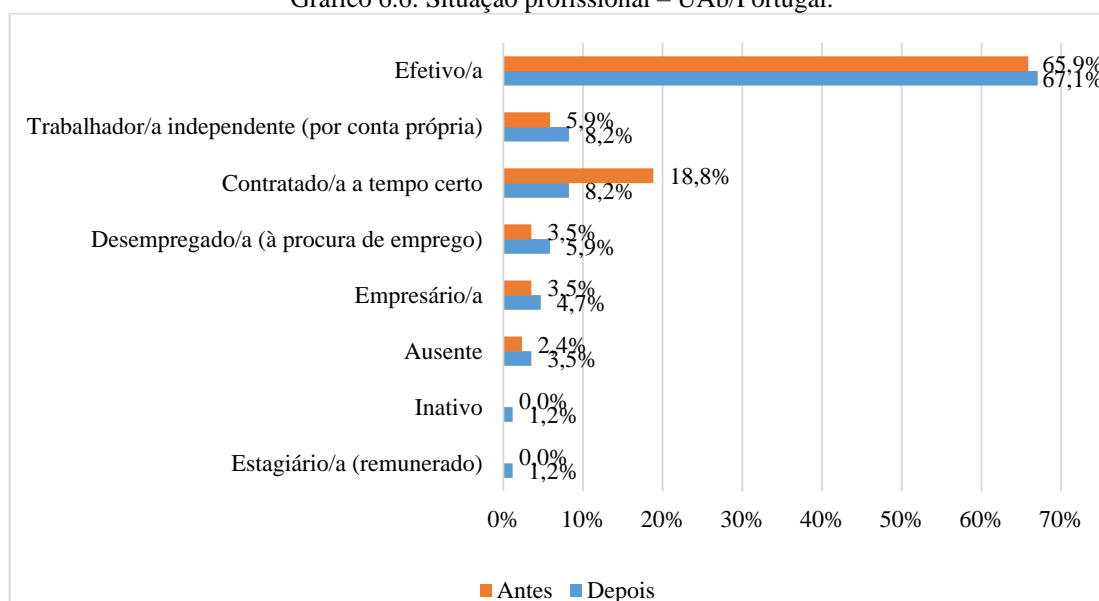
Gráfico 6.5: Ocupação durante a graduação na UAb/Portugal.



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da **situação profissional** dos diplomados, antes e depois do curso, demonstrou que a maior variação foi relativa à diminuição de pessoas contratadas a tempo certo, que passou de 18,8% no início do curso para 8,2%, atualmente. Outras questões relevantes dão conta de um ligeiro aumento no número de trabalhadores independentes, empresários e trabalhadores efetivos, assim como do índice de desempregados (ver gráfico 6.6).

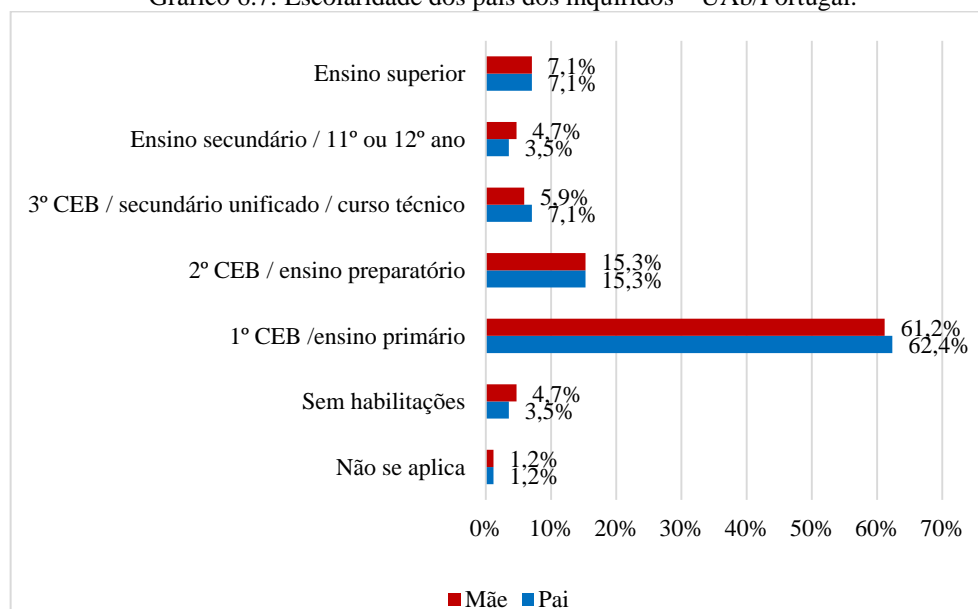
Gráfico 6.6: Situação profissional – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar a **escolaridade dos pais** dos pesquisados, verificou-se a predominância de pessoas com o 1º CEB/ ensino preparatório entre os pais dos pesquisados, que contempla 61,2% das mães e 62,4% dos pais. Somente 7,1% dos pais possuem nível superior (ver gráfico 6.7).

Gráfico 6.7: Escolaridade dos pais dos inquiridos – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

6.2 Dimensão pessoal

Relativamente à **autoconfiança**, a influência do curso para que os alunos se sentissem mais seguros para argumentar e expor as suas opiniões foi fundamental (43,2%) ou contribuiu bastante (50%) para 93,2% dos inquiridos. Já 83,8% afirmaram que sentem que o curso foi fundamental (36,5%) ou contribuiu bastante (47,3%) para que tivessem a própria opinião mais valorizada.

As entrevistas demonstraram que o desenvolvimento da autoconfiança aparece bastante relacionada com questões profissionais, especialmente no que se refere à melhoria do poder de argumentação e exposição das opiniões:

Na minha profissão, lidamos com gestores e, às vezes, gestores de grandes cadeias de hotéis e que às vezes querem discutir temas fazendo valer-se sua posição e seu eventual conhecimento, só que estes conhecimentos que eu tenho dão-me segurança para falar de igual para igual, o que tem uma grande vantagem. Porque isso me dá segurança para falar de igual para igual. E de fato dá-nos maior segurança e maior capacidade argumentação e, também, o fato de que se as pessoas souberem que somos licenciados nesta área falam conosco de uma forma diferente, não pelo título, mas sabem que temos conhecimento, especialmente quando temos uma situação em que há uma argumentação (A28).

Sim, completamente. Até mesmo a falar no meu trabalho acabei por perceber que tinha as mesmas capacidades dos outros. Não sendo licenciado, eu sentia-me um bocadinho melindrado quando falava com as pessoas, porque em Portugal existe muito o título de doutor, apenas é necessário termos uma licenciatura e em Portugal somos todos doutores, e outras questões também, quando falava com as pessoas isso, às vezes, influencia um bocadinho no nosso pensamento (A27).

Neste âmbito, alguns alunos relataram que a licenciatura permitiu que as suas opiniões fossem mais valorizadas:

Acredito que seja mais valorizada. Só por sermos licenciados já determina que temos mais conhecimentos que outras pessoas. O que não invalida que existem pessoas inteligentes que não são licenciadas. No caso dos Açores, a taxa de licenciados é muito baixa, uma vez que não há muitas oportunidades. Mas está a aumentar por via da Universidade Aberta. Mas sei que as pessoas ainda olham os licenciados como alguém que tem uma opinião mais correta acerca das coisas, por ter mais conhecimentos académicos (A27).

Outros alunos disseram sentir, dentro do próprio ambiente de trabalho, que os colegas passaram a procurá-los mais por forma a esclarecerem determinados assuntos:

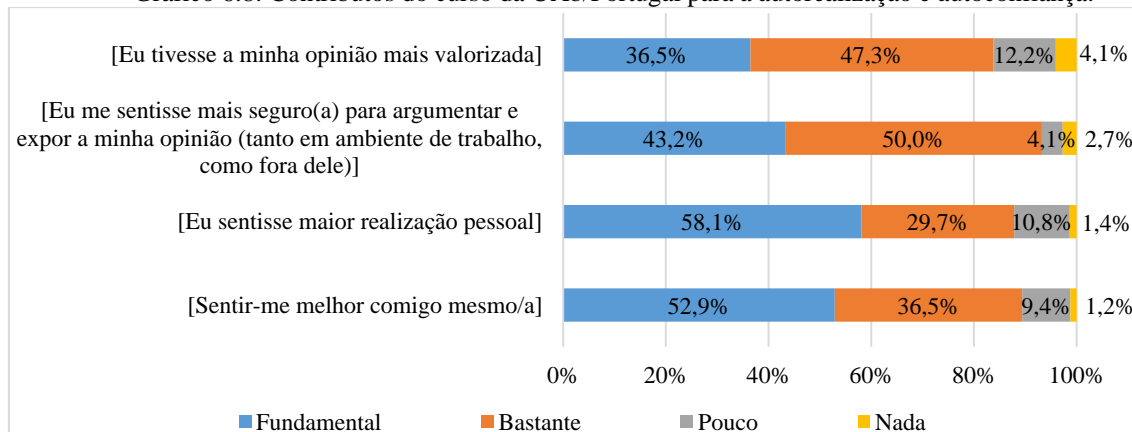
Sim, sem dúvida alguma. Os colegas passaram a procurar-me mesmo, porque apesar de estar na área e conhecer as ferramentas de gestão eu já estava desatualizado e, de certa forma, quando fiz o curso trouxe coisas novas, livros novos e diferentes, o que ajudou bastante (A31).

Eu noto que as pessoas que, às vezes, têm dúvidas em relação a alguma questão, procuram-me para tentar esclarecer, tentar ter alguma opinião, porque eu já tenho alguns conhecimentos (A39).

Entre os entrevistados que afirmaram que o curso não influenciou na sua autoconfiança, o argumento predominante é de que já eram pessoas suficientemente confiantes e, que, portanto, a licenciatura não teve qualquer contribuição nesse sentido.

No que tange à **autorrealização** verificou-se que, para 86,6% dos pesquisados, o curso foi fundamental (58,1%) ou contribuiu bastante (29,7%) para que sentissem maior realização pessoal. Por fim, 89,4% dos inquiridos acreditam que o curso foi fundamental (52,9%) ou contribuiu bastante (36,5%) para que se sentissem melhores e mais capazes (ver gráfico 6.8).

Gráfico 6.8: Contributos do curso da UAb/Portugal para a autorealização e autoconfiança.



Fonte: elaborado pela autora.

Nas entrevistas foi possível verificar que, para muitos alunos, a graduação proporcionou uma maior autorrealização, por diversos motivos. Nos trechos selecionados a seguir, é possível perceber a relação entre a licenciatura e a realização pessoal:

(...) quando toda a gente saiu do teste de gestão disse que aquilo era muito complicado, e, para mim, foi dentro do que eu havia estudado. Depois, quando vi uma nota dezanove o meu ego bateu asas e, passados dois meses, estava a falar em tirar mais cursos para a minha mulher. Eu quando tive a experiência universitária pós- secundário foi um pouco frustrante por falta de métodos, maturidade. Então, sentia-me um pouco inferior por não ter conseguido progredir num curso superior como o resto. Eu estava a trabalhar naquilo que queria, que era informática, sempre gostei, mas tinha algum receio e insegurança com o resto. Mas a partir das primeiras notas positivas e do dezanove as minhas asinhas voaram e parecia que eu tinha menos vinte anos e menos vinte quilos. E de fato fez muito bem para o meu ego (A28).

Eu acho que foi uma coisa positiva, talvez a forma como as pessoas olham para nós. Antes, eu era, mais ou menos, conhecido por ser um bom explicador (...), eles olhavam para mim como um bom profissional, os miúdos estão a concluir os objetivos e depois que passaram a conhecer diziam assim: “afinal, ele já tem mais uma licenciatura”, se nós consideramos a primeira válida. Mas as pessoas olhavam para mim e diziam que era um pedreiro que aprendeu a trabalhar na pedra e agora tem um diploma, as pessoas ligam a isto. E isso no olhar deles valoriza, para mim dá uma autoestima, dá uma satisfação (...). O trabalho foi desenvolvido e um obstáculo foi vencido e isso, sim, me dá muita satisfação (...). Na sociedade as pessoas olham para nós de uma forma diferente. Dá satisfação por conseguir passar pelos obstáculos e conseguir subir a um patamar mais elevado do conhecimento (A38).

A realização de um curso superior era um objetivo de vida para muitos dos entrevistados e, por isso, trouxe bastante satisfação pessoal, conforme é possível perceber nos seguintes excertos:

Eu acredito que todos nós procuramos a felicidade. A felicidade é objetiva e, no meu caso, um dos obstáculos que tive para me sentir feliz comigo próprio era ter o curso superior. Acreditava que tinha

capacidades para isso. Infelizmente, não tinha capacidade financeira para me deslocar para o continente e, dessa forma, nunca tive a oportunidade de frequentar uma Universidade portuguesa. Quando eu soube da oportunidade, e o desafio me foi posto pela minha irmã, sobre a Universidade Aberta, podendo estudar à distância e obter o grau de licenciado ao ingressar na Universidade Aberta, basicamente, isso contribuiria para me sentir bem comigo mesmo e profissionalmente (A27).

Eu sempre disse que antes dos cinquenta anos tinha que ter uma licenciatura, portanto era um projeto pessoal (A31).

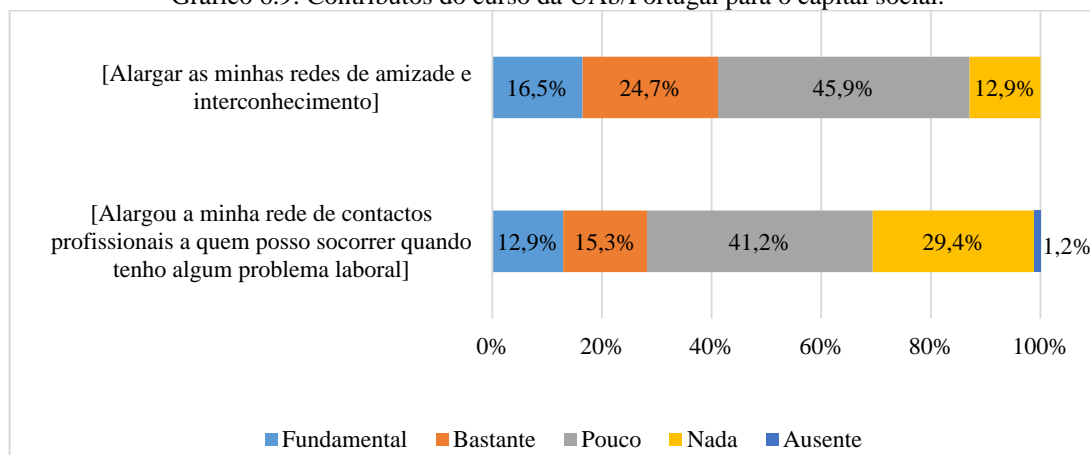
Outros depoimentos demonstraram que o sentimento de conseguir cumprir um objetivo é também um dos motivos para o aumento da realização pessoal:

A licenciatura acaba por nos dar sempre um bocadinho mais de certezas de algumas coisas que nós fazemos. Assim, acabamos por ter mais um bocadinho de certezas e ganhamos novos conhecimentos (...) senti-me muito feliz quando fiz a última disciplina e concluí a minha licenciatura (A37).

Trouxe mais autorealização não só para mim, trouxe para mim, para a minha família, para a minha carreira profissional (...). A licenciatura foi uma grande experiência para mim. Foi a primeira experiência de estudar sozinha, sem a presença dos professores, e, como você sabe, fazer um curso de gestão a distância não é tão fácil como parece. São tantas cadeiras e muito complexas e foi algo que, para mim, despertou muita coisa e, se calhar, não consigo expressar o que despertou em mim (A34).

Relativamente ao **capital social** procurou-se perceber a contribuição do curso para o alargamento das redes de amizade e interconhecimento e da rede de contatos a que se possa recorrer em caso de problemas profissionais. Em ambas as situações o curso não teve contributos muito significativos. Sobre o primeiro aspeto, 58,8% dos pesquisados afirmaram que o curso contribuiu pouco (45,9%) ou nada (12,9%). Na segunda questão o impacto é ainda menor, pois 70,6% dos inquiridos afirma que o curso contribuiu pouco (41,2%) ou nada (29,4%) (ver gráfico 6.9).

Gráfico 6.9: Contributos do curso da UAb/Portugal para o capital social.



Fonte: dados primários.

As entrevistas corroboraram os dados encontrados nos inquéritos, no sentido de que a criação de laços efetivos, para além de questões académicas, foram pouco desenvolvidas. Entre

os que desenvolveram algum relacionamento, pode-se afirmar que ele foi criado, principalmente, no que toca às amizades:

Em termos profissionais, não. Em termos de amizade, sim. Profissionais não, porque estamos a falar de um mercado muito pequeno e na altura eu me formei com cinco/seis pessoas e uma grande maioria trabalha na administração pública, ou seja, trabalha para o estado. Por isso, em termos de trabalhos privados, foi onde sempre trabalhei, nunca foi uma mais-valia ter frequentado o curso de gestão (A27).

Acabamos por conhecer mais pessoas, acabei por conhecer colegas e outros familiares, porque combinávamos jantares e acabávamos por nos conhecer. Mas, a nível profissional, não sei (...) ao nível de empresas, não aconteceu (A38).

Nas entrevistas, foi possível verificar que a interação com os colegas é, de fato, mais robusta do que com os professores:

A interação era mais com os colegas, porque com os professores nunca tivemos muito. Com os colegas era através da internet e também nos juntávamos para estudar (A42).

Ainda hoje, apesar de já ter concluído a licenciatura, tenho amigos que fiz e que nunca vi pessoalmente, mas com quem continuo a comunicar-me diariamente. Quase todos os dias vamos ao facebook e falamos todos uns com os outros. Porque foram amigos que eu criei na Universidade através do curso, e que ainda hoje somos amigos. Apesar de nunca nos termos visto pessoalmente (A27).

Em relação aos professores, o discurso dos alunos convergia, de modo geral, para o reconhecimento da qualidade do corpo docente. No entanto, a questão de interação, mais especificamente, é um ponto em que muitos demonstraram um certo descontentamento e assinalaram tal fato como um dos principais pontos a ser melhorado no curso:

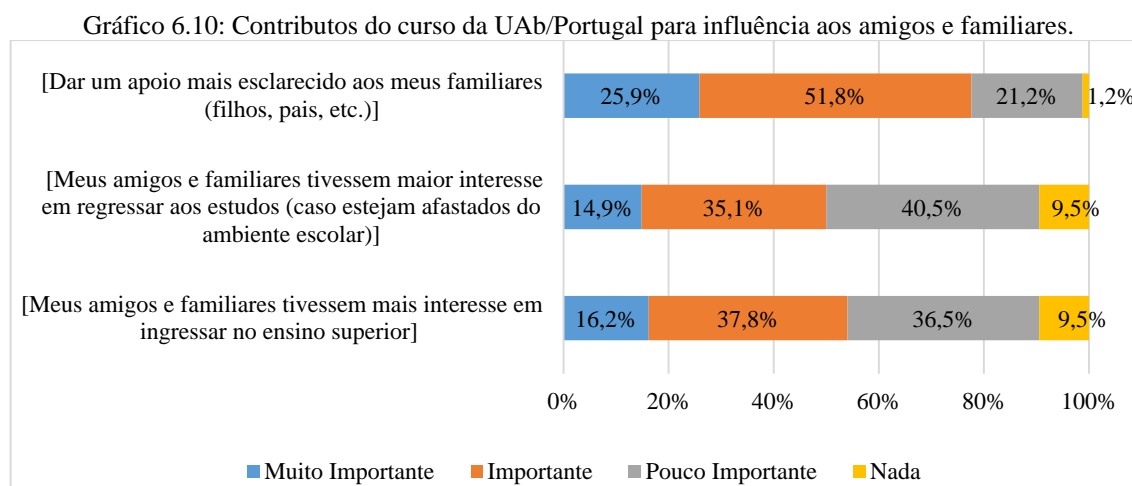
Poderia ser melhorado os professores darem mais atenção aos alunos. No meu caso, faltou isso, intercomunicação entre professores e alunos (A42).

Aquilo que eu penso tem a ver mais com a distância aos professores (...), deveria ter um apoio muito maior da parte dos professores e posso-lhe dizer que nos três anos eu nunca falei com nenhum professor, falávamos em chat com os nossos colegas, mas basicamente o estudo apoiava-se nas ferramentas e nos manuais e a informação que estavam disponíveis na internet. Acho que esse é o maior defeito, não ter nenhum contato com os professores, por que sabemos que nas aulas presenciais, independente de estarmos ou não concentrados na matéria, estamos sempre a ouvir o professor e apanhamos qualquer coisa. No caso de estudo na Universidade Aberta temos que nos focar, temos que nos motivar constantemente para tentarmos aprender quase por nós próprios (A27).

Portanto, ao nível da ampliação da rede de contatos profissionais, o curso parece ter pouco contributo enquanto que, ao nível das amizades, a criação de laços entre os alunos é mais expressiva.

Ao abordar a **influência aos amigos e familiares**, verificou-se que 77,7% dos alunos acreditam que o curso foi importante (25,9%) ou muito importante (51,8%) para que pudessem dar um apoio mais esclarecido aos familiares. Relativamente ao interesse de amigos e familiares em ingressar no ensino superior, 54,1% dos inquiridos afirmaram que o curso foi importante

(16,2%) ou contribuiu bastante (37,8%). Entre as questões desta variável, a que apresentou resultados menos significativos está relacionada ao interesse dos amigos e familiares dos inquiridos em regressar aos estudos, na qual 50% dos inquiridos atestaram que o curso foi fundamental (14,9%) ou teve bastante contribuição (35,1%) (ver gráfico 6.10).



Fonte: elaborado pela autora.

Nas entrevistas foram encontrados, com frequência, relatos de alunos que influenciaram amigos, colegas ou familiares a ingressar na Universidade Aberta:

Por eu ter frequentado a Universidade Aberta, o meu seio de amigos começou a ter mais contato com essa realidade e também vieram os conhecimentos que eu adquiri e a pessoa que nós nos tornamos, nós terminarmos uma licenciatura dá-nos muito mais confiança, autoestima, em termos até de discurso. Temos melhoras sempre. Nos Açores temos uma forma de falar um pouco diferente do continente, empregamos conceitos diferentes, e penso que com o curso, o material académico e o contato com outra forma de discurso, meus amigos viram que eu estava diferente e que eles também poderiam mudar. Neste caso, tive alguns colegas que ingressaram a Universidade Aberta (A27).

Eu acho que a muita gente eu acabei indicando como fazer. Muitos vieram à minha casa e eu mostrei no computador como as coisas funcionam, mostrei o programa, as disciplinas, fiz uma demonstração aqui na minha casa. Alguns que vinham, depois de convencer, eu preparei-os para as provas de ingresso. E entraram, no mês de maio e junho passado, e entraram em setembro cinco pessoas, só os meus, claro que entraram mais (A38).

Neste sentido, outra questão interessante é que muitos alunos apresentam a Universidade Aberta para colegas que possuem dificuldades em desenvolver os seus estudos em instituições de ensino superior presencial:

Eu falo da Universidade Aberta a toda a gente que me fala assim: “eu já me inscrevi na Universidade, mas na altura não deu para continuar”. E eu falo sempre: “olha, já pensaste na Universidade Aberta? Vai à Universidade Aberta, vê lá se há algum curso que te interessa”, (...) eu falo ativamente às pessoas para procurarem informações sobre a Universidade Aberta (A40).

Eu tenho um primo que foi para a Universidade Aberta seguindo o meu exemplo (...) tem muita gente que tenho falado e acabou por experimentar, tenho a certeza absoluta, porque há muita gente como nós, na casa dos trinta anos, que não tem espaço na sua vida e disponibilidade de tempo para todos os dias irem

às aulas. Se há pessoas que já experimentaram de certeza, há outras que dizem que não conseguem experimentar sozinhos, que não têm essa capacidade e autonomia, têm que ir às aulas, têm que falar com os professores, tenho tido as duas reações, mas tenho a certeza que algumas das pessoas com quem já falei, já tiraram o curso na Universidade Aberta ou pelo menos se inscreveram, para experimentar, depois de eu falar com elas, disso eu tenho a certeza (A28).

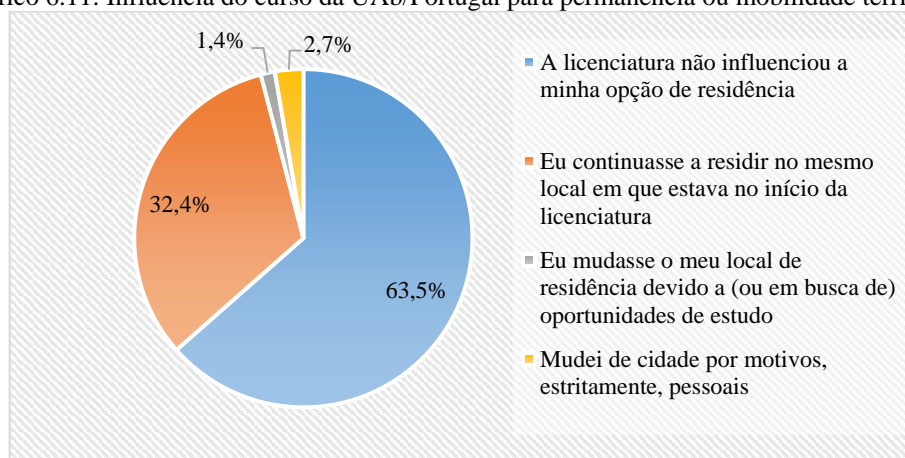
Para além de influenciar o ingresso de outras pessoas na Universidade Aberta, muitos alunos relataram ter chegado até ela através de conhecidos que já frequentavam ou estavam a frequentar algum curso da instituição:

Por incrível que pareça eu fiquei a saber pela minha irmã. Eu não conhecia a Universidade Aberta, já não acreditava que fosse possível tirar um curso superior e a minha irmã falou-me que existia essa possibilidade e ela na altura conseguiu entrar, mas acabou por desistir. Eu, felizmente, consegui entrar e terminei o curso (A27).

Eu já conhecia uma pessoa que me tinha dito que tirou um curso na Universidade Aberta, mas não havia aqui um centro da Universidade Aberta e tinha de se deslocar a Lisboa. E, já foi há muitos anos, fiquei a pensar em fazer isso, mas ir a Lisboa era muito caro. Depois falei com essa mesma pessoa e ela disse-me que poderia fazer os exames aqui, eles enviam os exames e uma pessoa pode fazer aqui e eu achei ótimo. Depois de um tempo em que se concretizou um centro de aprendizagem aqui na Praia da Vitória, havia lá um escritório qualquer em Angra, mas depois passou a ser mesmo aqui na Praia (A38).

No caso da **permanência e mobilidade territorial**, verificou-se que a licenciatura não influenciou na opção de residência de 63,5% dos pesquisados. Somente 32,4% relatam impactos da licenciatura neste sentido, mas relativamente à permanência no local em que residiam no início da licenciatura. É interessante ressaltar que as opções relacionadas com a mudança de concelho de residência devido a oportunidades de emprego e de maior segurança para procurar oportunidades de trabalho após a graduação não foram citadas pelos inquiridos (ver gráfico 6.11).

Gráfico 6.11: Influência do curso da UAb/Portugal para permanência ou mobilidade territorial.

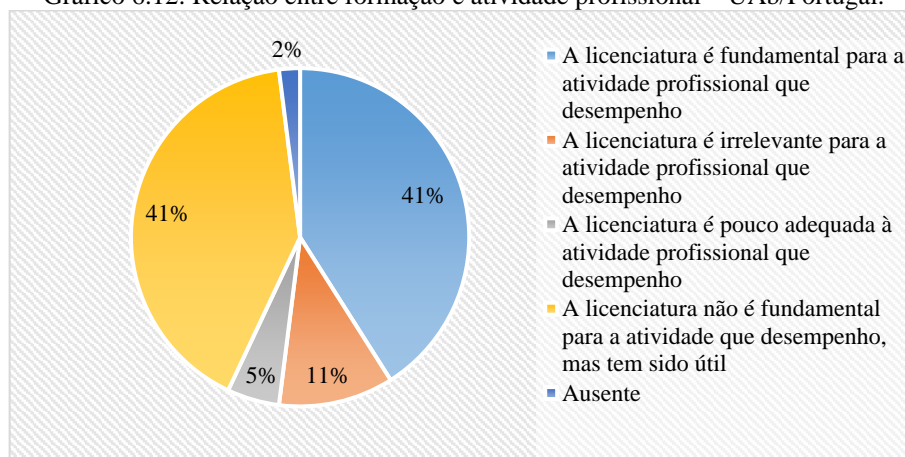


Fonte: elaborado pela autora.

6.3 Dimensão Económico-laboral

No que se refere à **adequação da licenciatura realizada para a atividade profissional** desenvolvida, 41% dos inquiridos afirmaram que a licenciatura é fundamental para atividade que desempenham e outros 41% disseram que, embora ela não seja essencial, tem sido útil. Somente 11% atestaram que a licenciatura é irrelevante para a sua atividade profissional (ver gráfico 6.12).

Gráfico 6.12: Relação entre formação e atividade profissional – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

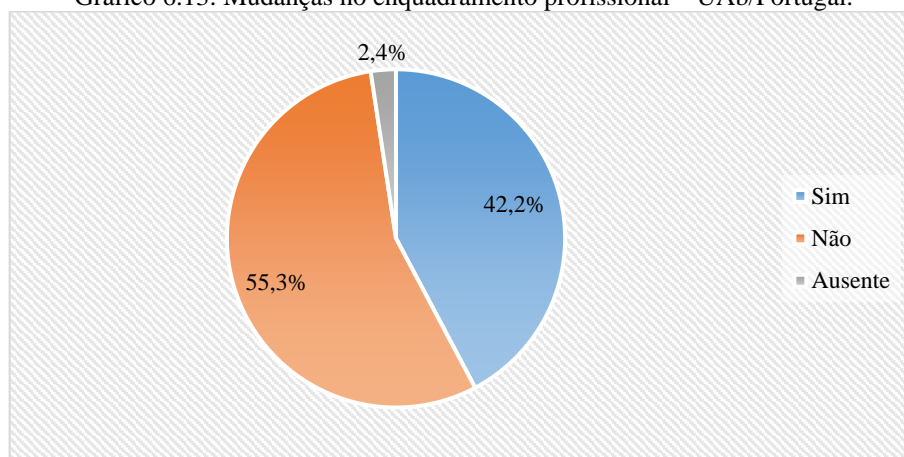
As entrevistas permitiram perceber que, de um modo geral, os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura têm auxiliado os diplomados no desenvolvimento das suas atividades laborais, mesmo que nem sempre de maneira direta:

Na altura estava a trabalhar e era o chefe de vendas e as coisas faziam mais sentido porque estava a aplicar no dia a dia. Portanto, eu via a prática direta porque já era aquilo que eu fazia. Então, nesse aspeto foi muito bom (A33).

Todos os dias, e olha que muitas vezes trabalho muito com contabilistas e também com gestores e muitas vezes nós não somos técnicos de informática, somos mais consultores e colaboradores no sentido de gestão dos nossos clientes. E, aí, entra a parte de gestão contabilista, análise de custos, balança, custos fixos, interagindo constantemente com essa questão dos programas que vendemos, tudo o que aprendi durante o curso aplica-se na minha profissão atualmente e todos os dias (A28).

Quando questionados sobre a ocorrência de **mudanças no enquadramento funcional**, 55,3% dos pesquisados disseram não ter mudado - acesso ao 1º emprego, mudança de emprego ou de categoria/atividade profissional -, enquanto 42,2% disseram ter passado por alguma dessas transformações (ver gráfico 6.13).

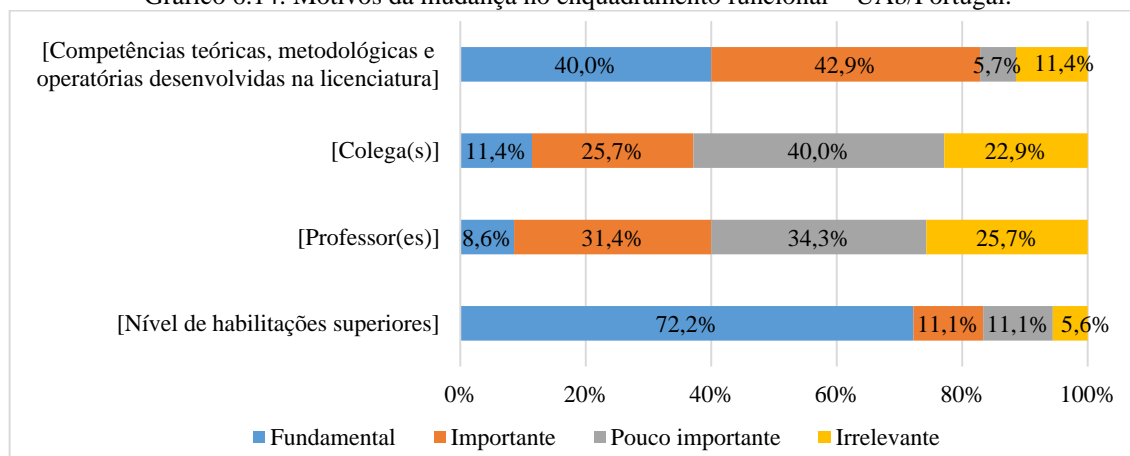
Gráfico 6.13: Mudanças no enquadramento profissional – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Entre essa percentagem que sofreu mudanças funcionais, 82,9% afirmaram que as competências teóricas, metodológicas e operacionais desenvolvidas ao longo do curso foram fundamentais (40%) ou importantes (42,9%) para que isso acontecesse. O nível de habilitações superiores também foi um aspeto fundamental (72,2%) ou importante (11,1%) para 83,3% dos pesquisados. A contribuição dos professores e colegas foram as dimensões menos significativas entre as pesquisadas, pois o total de pessoas que consideraram os professores fundamentais (8,6%) ou importantes (31,4%) totalizou 40% e teve a maior percentagem de irrelevante (25,7%). No caso dos colegas, 11,4% os considerou fundamentais e 25,7% importantes, somando 37,1% (ver gráfico 6.14).

Gráfico 6.14: Motivos da mudança no enquadramento funcional – UAb/Portugal.

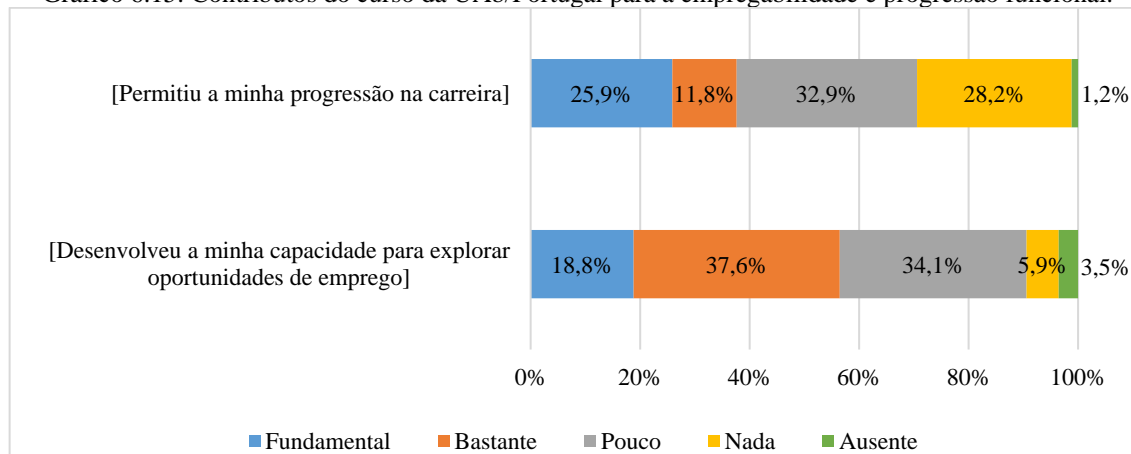


Fonte: elaborado pela autora.

No que tange à **empregabilidade e progressão funcional** verificou-se que o maior contributo percebido é no desenvolvimento da capacidade para explorar oportunidades de emprego, para o qual a licenciatura foi fundamental (18,8%) ou contribuiu bastante (37,6%) na visão de 56,4% dos inquiridos. Em relação aos contributos do curso para a progressão na

carreira, o curso foi fundamental (25,9%) ou contribuiu bastante (11,8%) para 37,7% dos que responderam (ver gráfico 6.15).

Gráfico 6.15: Contributos do curso da UAb/Portugal para a empregabilidade e progressão funcional.



Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às melhorias laborais obtidas, alguns diplomados relataram uma maior segurança na procura ou mudança de emprego:

Eu comecei a procurar outros tipos de empregos que estivessem mais ligados a esta área, uma vez que eu neste momento já tenho mesmo algumas bases para poder começar (...). Por exemplo, quando eu fiquei desempregada e fui entregar os documentos no centro de emprego, perguntei quais seriam as ofertas e disse mesmo: “olhe, eu tenho licenciatura em gestão e também gostaria de saber se existem ofertas na minha área, e, sem dúvida, começaram a apresentar-me ofertas de emprego na minha área, o que inicialmente nunca tinha acontecido (A37).

Quando eu fiz o curso eu já estava a trabalhar lá em Grândola e ali não tinha muita possibilidade de promoção, por mais vontade que a empresa tivesse não tinha como, a empresa era pequena. Fiquei quase doze anos na empresa, mas sempre tive a ambição de mudar para um projeto novo e acabei por sair daquela empresa e procurar outro trabalho e acabei por vir para a Angola. E o diploma era essencial para a obtenção do visto de trabalho. Vir para Angola sem licenciatura para o visto de trabalho é quase impossível (A33).

Já em relação à progressão na carreira, alguns diplomados afirmaram que a crise é um dos grandes impedimentos para que hajam progressos ao nível profissional, pois é responsável pela precarização das relações laborais e tem consequências tais como o congelamento de carreiras:

Não há progressão, temos as nossas carreiras profissionais congeladas (A31).

As pessoas utilizam, especialmente, algumas, essa desculpa [a crise económica] para terem menos funcionários, para pagarem o menos possível, para terem o mínimo de pessoas a fazerem o máximo que podem (...). Eu acho que isso já é um bocado de desculpa para se pagar pouco e ter o mesmo tipo de serviço (A37).

Entretanto, alguns dos entrevistados relataram progressões nas suas carreiras influenciadas pela conclusão do curso na Universidade Aberta:

Por ter a licenciatura tive essas mudanças, porque de outra maneira não teria sido convidado para exercer o cargo que estou, que é gestão do topo da instituição que estou (A29).

Eu estive a aumentar esses conhecimentos e foi o que possibilitou subir na carreira (A41).

Um relato interessante permitiu perceber que, por vezes, a progressão na carreira tem contributos para além de questões profissionais e monetárias, pois acaba por influenciar positivamente a vida pessoal e a dinâmica familiar:

Por ter a licenciatura e ter alguns anos de casa, fui convidado para fazer gestão do topo na instituição onde trabalho, neste momento já sou diretor e houve uma mudança radical na minha vida, tanto a nível pessoal como profissional. Mudei o horário em que trabalhava, entrava à meia noite e saía às oito da manhã e, neste momento, entro às oito e saio às oito, são praticamente doze horas todos os dias, mas durmo na minha cama e tenho mais tempo para ter qualidade com a minha família. Em termos profissionais [o contributo do curso] foi basicamente isso, mudar para a gestão de topo (A29).

Em relação às alterações de **renda** dos pesquisados, verificou-se que no início do curso a renda média era de 940,56 euros e passou a ser 1125,23 euros após o curso. Para a análise estatística da variação dos rendimentos, os valores discrepantes foram excluídos, que, nesse caso, constituíam-se dos valores “zero”, relativos aos alunos em situação de desemprego antes ou depois do curso ou pessoas que não informaram o valor (11 casos). Esses valores foram retirados porque tendenciam a média e modificam o seu comportamento real. Desta forma, a variação média de rendimentos, entre o início do curso e o altura da pesquisa, foi de 219,49 euros nos rendimentos (ver tabela 6.1).

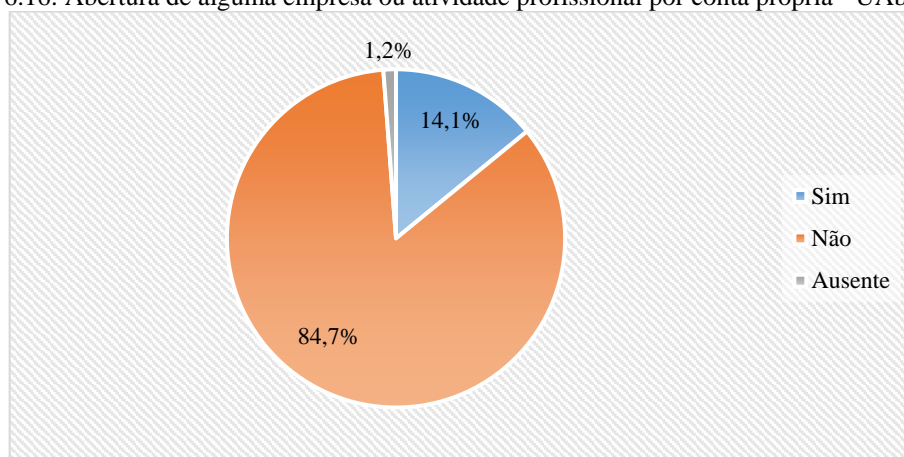
Tabela 6.1: Variação dos rendimentos – UAb/Portugal.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Rendimento (individual) líquido mensal aproximado (em euros) no ano em que entrou no curso.	84	0	5000	940,56	695,10
Rendimento (individual) líquido mensal aproximado (em euros) atualmente.	84	0	5500	1125,33	819,32
Diferença de Renda	73	-400	2000	219,49	359,09

Fonte: elaborado pela autora.

A influência do curso para o fomento do **empreendedorismo** foi sentida para 14,1% dos pesquisados que disseram ter aberto uma empresa ou iniciado uma atividade profissional por conta própria, entre o início do curso e o momento atual (ver gráfico 6.16).

Gráfico 6.16: Abertura de alguma empresa ou atividade profissional por conta própria - UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

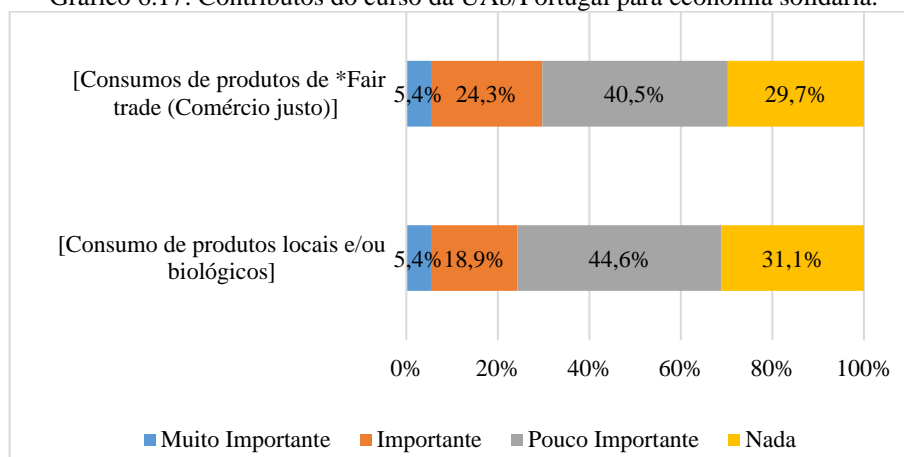
No discurso dos entrevistados foi possível verificar a influência que o curso teve em alguns alunos, no sentido de despertar a vontade de abrir um negócio próprio ou, até mesmo, efetivar um empreendimento. Um dos aspetos transversais nos relatos é o ganho de maior segurança para empreender:

Eu penso que mudou totalmente o meu percurso profissional. Fez-me querer ter o meu próprio negócio, fez-me ter uma visão mais empreendedora do que já tinha anteriormente, deu-me mais confiança para abraçar novos projetos que depois abracei. E, também, em termos remuneratórios foi uma mais-valia (A27).

Ter evoluído de funcionário para dono de uma empresa foi, de fato, uma grande diferença, claro que não foi por acaso e por vontade, foi uma fatalidade da nossa antiga empresa que nos levou a esse rumo, mas não teria a segurança que tive em fazer uma empresa se não tivesse o curso da Universidade Aberta (A28).

Relativamente à **economia solidária** o curso não teve grande contribuições sobre a perceção dos alunos. Apenas 29,7% consideraram a licenciatura como fundamental (5,4%) ou que ela contribuiu bastante (24,3%) para o aumento do consumo de produtos em regime de comércio justo. Uma situação parecida é a encontrada sobre o consumo de produtos locais e/ou biológicos, pois somente 24,3% dos inquiridos afirmou que o curso foi fundamental (5,4%) ou que ele contribuiu bastante (18,9%) para o aumento do consumo de produtos dessa natureza (ver gráfico 6.17).

Gráfico 6.17: Contributos do curso da UAb/Portugal para economia solidária.



Fonte: elaborado pela autora.

Aspetos que perpassam a questão da economia solidária, tais como o consumo de produtos oriundos do comércio justo ou de produtos locais e/ou biológicos, foram dimensões nas quais os alunos entrevistados demonstraram não sentir grande impacto do curso:

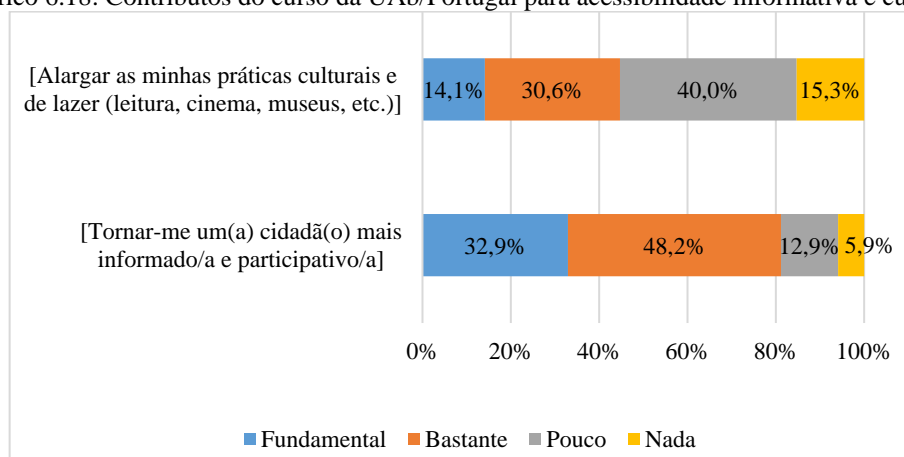
No curso de gestão não me recordo de ter falado sobre economia solidária, é um conceito novo a que dou muito valor, e cada vez mais, no mundo em que vivemos, deverá haver organismos que criem e incentivem a economia solidária. Penso que poderia ser uma mais-valia, acho que o curso trata de uma economia mais privada, uma economia mais focada no lucro e não tanto na economia solidária. Por isso, acho que pode ser uma disciplina que se coloque até mesmo para as pessoas poderem pensar se seguirão a parte privada ou a parte de economia solidária. Acho que seria uma boa escolha (A27).

A principal justificação para este fato é de que o curso é voltado para a administração de organizações de produção e serviços dependentes do mercado e, por isso, não aborda essa questão. Entretanto, discursos que valorizavam a discussão da temática foram recorrentes.

6.4 Dimensão Cultural-informativa

As perguntas referentes a **acessibilidade informativa e cultural** revelaram que o principal contributo do curso foi para que os alunos se tornassem cidadãos mais informados e participativos, sendo este fundamental (32,9%) ou com bastante contributo (48,2%) para 81,1% dos inquiridos. Já para alargar as práticas culturais e de lazer dos alunos, o impacto do curso é bem menos significativo, uma vez que ele foi fundamental (14,1%) ou contribuiu bastante (30,6%) para somente 44,7% dos pesquisados (ver gráfico 6.18).

Gráfico 6.18: Contributos do curso da UAb/Portugal para acessibilidade informativa e cultural.



Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas corroboraram os dados encontrados nos questionários, no sentido de que o alargamento das práticas culturais sofre menos impacto da licenciatura, quando comparado com a questão informativa. Desta forma, grande parte dos entrevistados disse acreditar que se tornou uma pessoa mais informada após a licenciatura:

Se calhar, pelo contexto do curso, as matérias que foram lecionadas, creio que tenha despertado algo. E ter convivido com a procura, a pesquisa de conhecimento em determinados assuntos, tudo em conjunto que permitiu ser uma pessoa mais informada (A26).

Os conhecimentos fizeram com que eu procurasse mais e que visse as notícias e os jornais de outra forma, conseguindo compreender melhor o que estavam a falar na área de gestão, das empresas e da economia, sem dúvida desperta para certas situações (A41).

Alguns entrevistados destacaram que o processo de aprendizagem em si, independentemente do curso realizado e da instituição de ensino, é a questão principal para ampliação dos recursos informativos:

Acho que não tem a ver com a licenciatura, propriamente dita, de gestão. Eu acho que tem a ver com o processo de aprendizagem, porque acabamos por ler muitas coisas e depois ganhamos o reflexo de ler e qualquer coisa que nos chama atenção, vamos ler (...) estamos a pesquisar uma coisa e aparece-me um artigo qualquer sobre o orçamento, e já estou ali e vou ler (A38).

Na Universidade Aberta ou em qualquer universidade nós temos que estudar, ler os livros académicos, temos que nos informar acerca das cadeiras que tiramos e dessa forma aprendemos sempre algo e além do nosso diploma, aprendemos conceitos que antes não tínhamos. Podíamos ter por alto, mas não tão analiticamente, por isso beneficiou-me. E acho que beneficia toda a gente. (A27).

Interessante ressaltar, também, um aspeto revelado pelos entrevistados que diz respeito à qualidade da informação pesquisada. Em alguns relatos, os alunos declararam terem-se tornado mais rigorosos na pesquisa de informações:

Eu acho que tenha refinado a forma e qualidade da informação que eu tento obter, eu já não acredito tanto em “wikipédias” e vou procurar trabalhos de investigação feitos por universitários e professores que, provavelmente, vão-me dar algum tipo de informação muito mais segura e credível do que a wikipédia (A28).

A pessoa desenvolve a sua forma de pensar e acaba por se tornar mais exigente nessa procura pelas informações que interessam (A33).

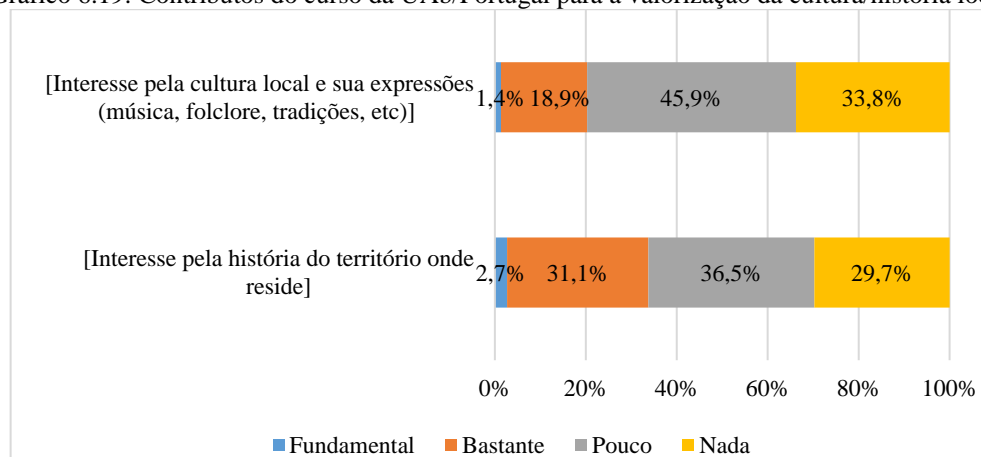
Já no que se refere ao alargamento das práticas culturais, as entrevistas demonstraram que os alunos não sentem, de forma geral, contributos nesse sentido:

Não. Estamos a falar de uma licenciatura mais prática, com teorias mais económicas e não tanto em termos culturais, isso era uma das coisas que eu já tinha em mim próprio, sempre gostei muito de cultura e sempre gostei dos aspetos culturais da sociedade. Acho que não foi a licenciatura que me despertou a vontade de conhecer termos culturais e de sociedade. (A27)

Na área da cultura não, não, eu não vejo. Mantive-me normal, nem aumentou nem diminuiu, não teve grande influência (A41)

Assim sendo, questões como a **valorização da cultura/história local** foram dimensões que sofreram pouco impacto pelo curso. Sobre o aumento do interesse pela cultura local e das suas expressões, apenas 1,4% dos pesquisados afirmaram que o curso foi fundamental e 18,9% disseram que ele contribuiu bastante, o que totalizou 20,3%. O aumento do interesse pela história do território onde residem teve valores um pouco mais elevados, mas ainda restritos, o que resultou em 33,8% de alunos para os quais o curso foi fundamental (2,7%) ou contribuiu bastante (31,1%) (ver gráfico 6.19).

Gráfico 6.19: Contributos do curso da UAb/Portugal para a valorização da cultura/história local.



Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas apresentaram informações que apontaram no mesmo sentido, pois a maioria dos alunos afirmou não sentir que o curso contribuiu para uma maior valorização da cultura e história da localidade onde residem:

Acho que não. Tenho a impressão que pelo menos no curso de gestão não. É possível que haja cursos onde essa questão seja mais abordada. Se calhar em ciências sociais, não sei, mas em gestão não. Não há assim grande abordagem da cultura local e da história, não (A36).

Não, não tenho conhecimento disso, naquela altura, mas hoje também acho que não. Porque conheço pessoas que estão lá a estudar e não, nunca houve uma promoção disso (A38).

Não abordou de nenhuma forma essa parte cultural, não influenciou (A31).

Os entrevistados que disseram que o curso teve contributos nesse sentido, na sua maioria, relacionaram tal fato com alguma experiência promovida pelos centros locais de aprendizagem:

É assim, diretamente com o curso da Universidade, isso não chega a acontecer. O que acontece, por exemplo, na situação do centro de aprendizagem onde eu ia fazer os exames, era que o próprio centro fazia alguns eventos com os conhecimentos, com a cultura local e, então, fazer ali um bocadinho, um encadeamento, e chamar um bocadinho a atenção, porque cada vez que existem essas atividades, os alunos que pertencem ou, no meu caso, eu já pertenci (...) têm uma oportunidade para nos conhecermos. Mas ainda não é uma forma muito vista, porque os centros de aprendizagem antes estavam, por exemplo, nas capitais de distrito e neste momento eles saíram das capitais de distrito e estão em zonas mais pequenas. Nota-se que, então, nessas zonas mais pequenas existe mais essa interação com a cultura (A37).

Nós chegámos a fazer visitas de estudo com o nosso CLA, o nosso grupo de organização de eventos chegou a fazer algumas visitas (A33).

Com o CLA fomos visitar um monumento histórico e sempre é interessante saber como é a história, o passado, o porquê daquele monumento e a história que ali passou, é sempre interessante. Sentimos uma ligação mais próxima e emotiva. (A39)

É interessante ressaltar que no discurso dos alunos esteve muito presente a afirmação de que o interesse em práticas culturais e valorização da cultura/histórica local, bem como na questão informativa, era algo que estava ligado à própria personalidade:

Penso que não, já estava suficientemente informado, já tinha formas de adquirir esses conhecimentos. Eu era gerente bancário, portanto recebia muita informação, e acho que não adiantou (A30).

Já é de mim essa procura de conhecimento. E informada estou sempre, sempre li jornais, revistas, agora com as redes sociais, eu procuro ler coisas que me interessam, não propriamente coisas da sociedade, eu procuro sempre conhecimento e isso é de mim própria (A40).

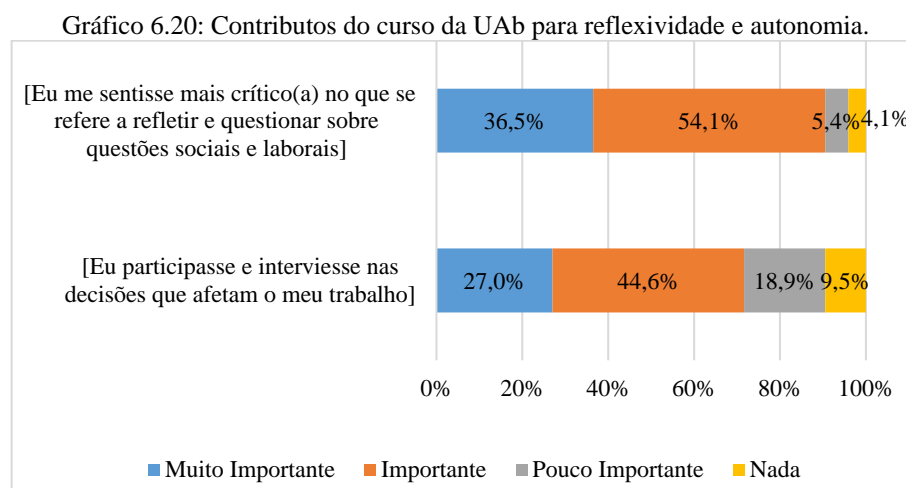
Não, eu já tinha. (...) eu sempre gostei muito de ler também e, então, aí acabei por não mudar grande coisa, mas isso tem a ver com as características particulares, como no meu caso que minha mulher é guia de tudo que é arquitetura, pintura, tudo que seja relacionado com história (A28).

Portanto, para esses alunos o curso não teve qualquer contributo neste sentido.

6.5 Dimensão Político-Social

As contribuições do curso para o fomento da **reflexividade e autonomia** dos alunos foram analisadas por meio da percepção deles sobre o próprio senso crítico e as possibilidades

de participação e de intervenção em decisões laborais. Para 90,5% dos pesquisados, o curso foi muito importante (36,5%) ou importante (54,1%) para que se sentissem mais críticos no que se refere a refletir e questionar questões sociais e laborais. A respeito dos contributos da licenciatura para que os alunos pudessem ampliar a sua participação e intervenção em decisões que afetam o trabalho, 71,6% disseram que o curso foi muito importante (27%) ou importante (44,6%) (ver gráfico 6.20).



Nas entrevistas verificou-se que os alunos, em geral, sentem que o curso os influenciou, de alguma forma, para se tornarem pessoas mais críticas. Uma das principais questões reveladas é que os conhecimentos adquiridos na licenciatura fornecem subsídios para analisar diversas questões de uma forma diferenciada:

Nós, às vezes, estamos a ouvir os noticiários e ouvimos aqueles comentadores todos a comentarem as situações macroeconómicas do país e tenho que confessar que, inicialmente, não percebemos nada que eles queriam dizer com aquilo. E, após ter a licenciatura, pronto, temos as cadeiras mesmo que nos indicam o que são todos esses palavrões enormes que eles dizem e que nós não percebemos o significado. A partir daí, começamos a perceber o significado e a ter uma perceção diferente sobre como estão as coisas e a perceber o que as pessoas estão a dizer, que para nós é muito importante não só dizer: “isso está mal porque deveríamos estar assim”. Às vezes, não percebemos o porquê que não pode ser assim, e, neste caso, já é diferente, porque já começamos a ter uma noção de porque as coisas são feitas desta forma. Muitas vezes, nós não percebíamos o que eles diziam, a falar em números e situação macroeconómica, microeconomia do país e não percebemos, e partir de quando tiramos uma licenciatura nessa área conseguimos perceber (A37).

Os conhecimentos que se adquirem, nós depois conseguimos ter uma perspetiva mais crítica das coisas, saber se está bem ou se está mal. Quanto mais conhecimentos temos, mais opinião temos sobre as coisas, e uma opinião mais apurada e mais real, mais verdadeira. É apoiada em conhecimento, é sempre diferente (A41).

Na licenciatura, as análises e os temas que abordamos ajudaram-nos sim na capacidade de observação e de análise de situações. Claro que melhorou e dessa forma despertou a forma de eu analisar e falar sobre determinado tema, sem dúvida (A25).

Para além das contribuições do curso para que os alunos se tornassem pessoas mais críticas, houve relatos sobre o aumento das possibilidades de intervenção em ambiente laboral:

Tendo em conta que eu já adquiri alguns conhecimentos, foi fundamental para que até o meu patrão já tenha em conta as minhas opiniões e já faz algumas alterações tendo em conta as minhas opiniões, já tenho conhecimentos e depois ele acaba por concordar (A39).

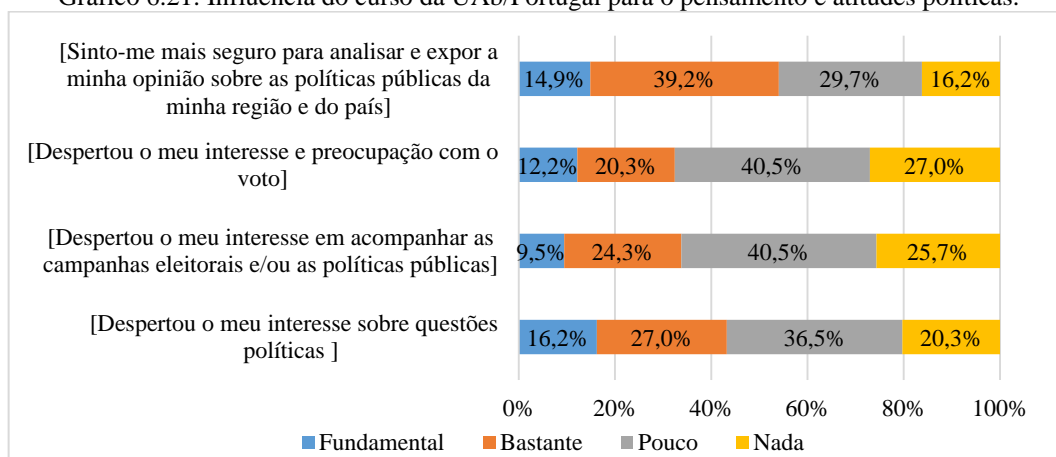
Entre as pessoas que não sentiram influências do curso para o aumento da criticidade e das possibilidades de intervenção em âmbito laboral, um argumento foi bastante recorrente: o de que já exploravam amplamente essas possibilidades, ou seja, já eram pessoas críticas e/ou já tinham grandes possibilidades de intervir em seus trabalhos e, por isso, a licenciatura não teve qualquer contributo nessas questões:

Não foi a licenciatura que serviu para isso, é a nossa experiência de vida profissional que nos dá essas aptidões. Portanto, a licenciatura não contribuiu para o meu desempenho na área profissional (A31)

Não, eu já tinha experiência a nível profissional e já tinha trabalho e quando a gente começa a trabalhar a gente se sente mais suscetível, já expunha as minhas ideias e já ajudava. Não foi assim tão relevante ter tirado a licenciatura para isso (A32)

Os contributos do curso relativamente à questão **política** não aparecem de forma muito expressiva. Entre os aspetos analisados, o mais significativo é o ligado ao aumento da segurança em analisar e expor opiniões sobre políticas públicas, para o qual o curso foi fundamental (14,9%) ou contribuiu bastante (39,2%), na visão de 54,1%. Este foi o único aspeto que superou os 50% de atribuições positivas. No caso do interesse por questões políticas, o curso foi fundamental (16,2%) ou contribuiu bastante (27%) para 43,2%. A questão que sofreu menos impacto pelo curso foram o interesse e preocupação com o voto, que totalizou somente 32,5% das atribuições fundamentais (12,2%) e bastante (20,3%), e o interesse em acompanhar campanhas eleitorais e/ou políticas públicas, nas qual somente 33,8% dos pesquisados disseram que o curso foi fundamental (9,5%) ou contribuiu bastante (24,3%) (ver gráfico 6.21).

Gráfico 6.21: Influência do curso da UAb/Portugal para o pensamento e atitudes políticas.



Fonte: elaborado pela autora.

Relativamente a estas questões políticas, as entrevistas demonstraram que a licenciatura não teve grande contributo para despertar o interesse dos alunos. Muitos alunos afirmaram, simplesmente, que o curso não tem qualquer impacto em questões dessa natureza, enquanto outros ressaltaram que já eram pessoas interessadas por assuntos políticos e, portanto, não foi o curso que lhes despertou o interesse:

Não, sempre fui interessado e gostei de acompanhar. Sou bastante crítico em relação a isso, a licenciatura não contribuiu (A36).

Não. Eu sempre gostei de acompanhar a sociedade portuguesa, sempre gostei de história e de política, nunca gostei de ser um peão na política portuguesa, mas sempre gostei de acompanhar, porque acho que todos devemos acompanhar como cidadãos portugueses. Mas não foi o curso que veio a despertar-me e a intervir mais na política do país. Eu penso que não teve influência, eu não adquiri muitos conhecimentos assim na licenciatura, não me recordo, não tivemos política social, não tivemos nenhuma teoria da política, por isso, penso que não me influenciou em nada (A27).

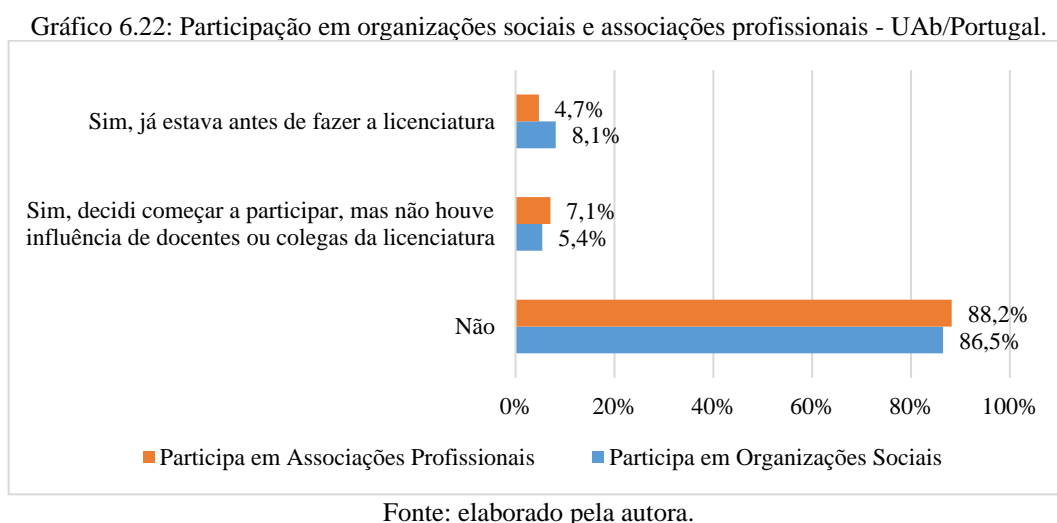
No caso dos alunos que afirmaram, nas entrevistas, que o curso teve influência positiva na dimensão política, o argumento mais recorrente esteve ligado ao melhor conhecimento a respeito da economia, proporcionado por algumas matérias estudadas durante a licenciatura. Na visão de alguns entrevistados, esses conhecimentos permitiram uma maior compreensão da relação entre política e economia, e transformaram a maneira como tais assuntos são vistos:

Influenciou a forma como eu olho para as coisas, quando está a acontecer um processo eleitoral, consigo acompanhar e perceber os vieses, por exemplo, quando um partido qualquer apresenta o seu programa, consigo perceber melhor onde eles querem chegar, qual o impacto económico, quando eles falam mesmo aqui do estado, quando ele executa uma política monetária expansionista, o que significa (...) uma pessoa consegue ver o impacto dessas coisas, consegue ver o impacto no desemprego, no rendimento, nos investimentos (...) consigo encaixá-las melhor no conjunto disso tudo e vamos ver as consequências (A38).

Os conhecimentos que adquiri a nível de certas coisas, economia, para perceber como algumas coisas funcionam e que antes não conhecia, portanto, a minha análise, apesar de ter continuado com o mesmo

tipo de ação social política que tinha antes do curso, a minha visão mudou e consegui compreender melhor algumas coisas que antes não percebia bem como funcionavam (A28).

Em relação à **participação em organizações sociais e associações profissionais** verificou-se que a grande maioria dos alunos não está ligada a esse tipo de atividade, pois 86,5% dos pesquisados disseram não participar em organizações sociais e 88,2% afirmaram não participar de associações profissionais. Interessa ressaltar que nenhum pesquisado selecionou a opção “sim, essa participação foi instigada por docentes ou colegas de licenciatura”, logo o curso não parece ter qualquer contributo nesse âmbito (ver gráfico 6.22).



Os testemunhos dos entrevistados convergiram com os dados encontrados nos questionários, no sentido em que o curso não contribuiu para ampliar a sua participação em organizações sociais ou associações profissionais. Segundo os alunos, o curso é voltado para a gestão de empresas dependentes do mercado e, portanto, não aborda amplamente ou não incentiva para questões voltadas para participação em organizações sociais.

Não influenciou. O curso foi mais voltado para a gestão de empresas (A34).

Não influencia a participação (...) o que o curso aborda é como funciona, mas, assim, um pouco no geral. Não influencia, é mais só no aspeto económico, que mostra como funciona. Acho que não influencia ninguém a entrar e nem a procurar (A37).

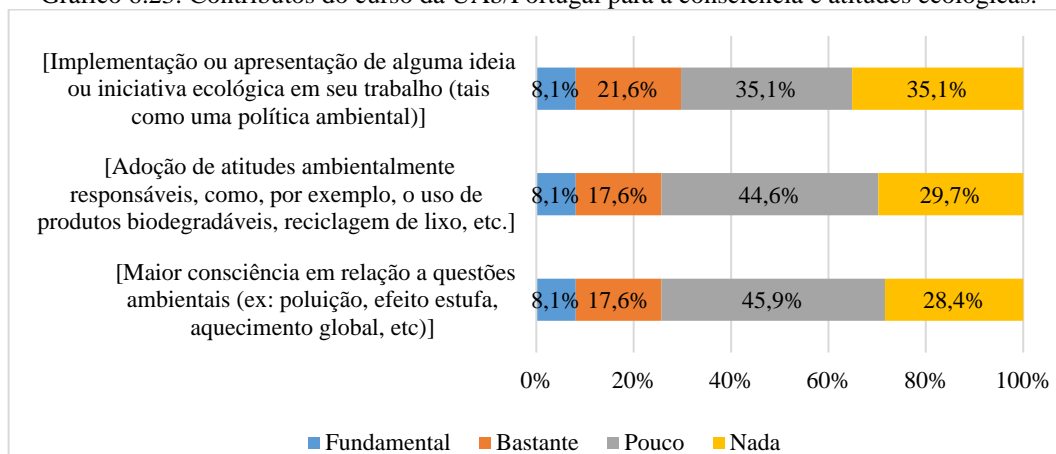
Somente para alguns alunos que trabalhavam em organizações de cunho social, a licenciatura teve algum contributo.

6.6 Dimensão Ecológico-Ambiental

Os contributos da licenciatura para questões **ecológico-ambientais** não foram percecionados de forma muito latente pelos estudantes. Somente 25,7% dos pesquisados

afirmaram que o curso foi fundamental (8,1%) ou contribuiu bastante (17,6%) para que tivessem maior consciência ambiental e atitudes ambientalmente responsáveis. No âmbito laboral, apenas 29,7% implementaram ou apresentaram alguma iniciativa ecológica influenciados pelo curso, sendo ele fundamental para 8,1% e com bastante contributivo para 21,6% destes (ver gráfico 6.23).

Gráfico 6.23: Contributos do curso da UAb/Portugal para a consciência e atitudes ecológicas.



Fonte: elaborado pela autora.

No discurso dos entrevistados verificou-se que a dimensão ambiental não é muito trabalhada no curso e, consequentemente, não há um grande impacto nos alunos. Muitos dos pesquisados afirmaram que não tiveram qualquer contato com o assunto na graduação e, os que tiveram, disseram ter sido superficialmente:

Sustentabilidade e meio ambiente não me lembro de nenhuma matéria que estivesse baseada nesse aspeto (A26).

Foi abordado muito superficialmente (A33).

No curso de gestão não foi uma abordagem tão grande e nem nos foram feitas questões muito relevantes acerca desses conceitos, mas acredito que sejam, que para a frente se fale mais. Até por termos morais, para que os gestores do futuro pensem mais nos outros e não só em teorias de direita (A27).

Entretanto, vários entrevistados disseram acreditar que assuntos relacionados com a sustentabilidade deveriam ser abordados no curso, mesmo que numa perspetiva empresarial:

A questão do impacto ambiental não se falava. Mas acho que deveriam falar mais nisso, no impacto ambiental, nas normas que as empresas devem respeitar do controlo do ambiente (A38).

A sustentabilidade é fundamental. E a empresa, ainda que não seja uma preocupação genuína ambiental, que seja mesmo uma questão apenas financeira, se não estiver de encontro com esses interesses mais cedo ou mais tarde terá prejuízos sérios ou multas (A36).

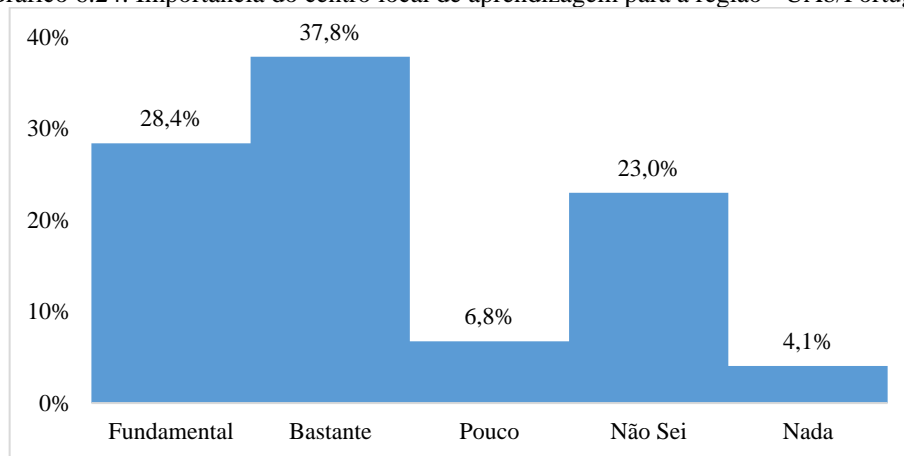
É muito importante. Talvez possa haver uma disciplina mais voltada para essa área para que as pessoas tenham mais conhecimento (A33).

Portanto, essa dimensão é vista como interessante para os estudantes.

6.7 Dimensão Universidade-território

No âmbito da **importância dos centros locais de aprendizagem**, 66,2% dos pesquisados disseram que eles são fundamentais (28,4%) ou bastante importantes (37,8%) para a região. É interessante destacar que uma parcela significativa dos pesquisados disse não saber responder a esta questão (23%) (ver gráfico 6.24).

Gráfico 6.24: Importância do centro local de aprendizagem para a região - UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Os testemunhos dos alunos permitiram compreender alguns aspetos evidenciados pelos inquéritos. A primeira questão é que uma parcela dos entrevistados não teve grande contato com os centros locais de aprendizagem durante a licenciatura. Isto porque, conforme destaca um dos coordenadores, os centros locais de aprendizagem são iniciativas relativamente recentes:

A Universidade Aberta há cerca de oito anos teve essa visão pioneira de criar um polo presencial em territórios que tinham uma certa exclusão em níveis de oferta de ensino superior” (C7).

Portanto, alguns alunos somente tiveram contato com o CLA no final da licenciatura, e alguns nem o tiveram pois, até então, haviam apenas centros de exames, que cumpriam a função exclusiva de receber os alunos nas épocas de avaliação. Isto explica a significativa parcela de pesquisados que afirmou não saber opinar sobre a atuação dos centros locais de aprendizagem:

Na altura ainda não existiam, eu estava quase a acabar o primeiro curso quando foi aberto (A28).

Entre os alunos que reforçaram a importância dos CLAs para as suas regiões, os principais aspetos relatados estão relacionados com o fomento da educação e os contributos a nível económico que poderiam proporcionar:

Talvez seja um instrumento para alavancar as experiências das pessoas, portanto, seria, de uma forma positiva, uma mais valia para a cidade. Porque seria uma mais valia? Naturalmente, no sentido de incentivar essas pessoas a estudar, aprender e evoluir. Eu conheço pessoas que fizeram o curso de gestão e fizeram um upgrade na carreira, conseguiram subir na carreira. Isso já é uma pessoa que sobe na carreira, aumenta o ordenado, aumenta o poder de compra, portanto, consegue um nível económico e social mais confortável, até quem não viajava antes agora pode viajar, já pode alargar as suas relações, acho que podemos ver isso de forma muito positiva (A38).

Na altura em que estudei, não havia um papel tão preponderante como hoje em dia. Recordo-me que a câmara municipal da Praia da Vitória até chegou a sair no jornal o papel fundamental que a Universidade Aberta estava a ter na região, ainda era uma fase experimental e não estava há muito tempo e já tinha alguns licenciados que haviam terminado a licenciatura e sabiam da preponderância que poderia ter para o estudo e para a economia da região (A27).

Outros testemunhos dão conta de que os centros locais podem ajudar a valorizar os municípios em que se encontram, mediante uma maior visibilidade dos mesmos:

Acaba por ser importante porque essas cidades menores também precisam de ser divulgadas e, ao ter lá um centro desse género, acaba por chamar a atenção, acaba por chamar mais pessoas. Eu lembro-me de ter ido para o Sabugal por iniciativa própria, e quando tive que ir lá para fazer exames, fui e comecei a conhecer e disseram-me “olha, agora, vai haver uma festa não sei do quê, vai haver um festival” (...). E acabamos por começar a conhecer um bocadinho, também, as próprias terras, a cultura delas, o que tem e o que não tem, e se calhar “hoje vamos lá ao Sabugal porque vai lá haver uma festa não sei quê” e acabamos por ir e levar outras pessoas conosco e acabamos por divulgar um bocadinho (A37).

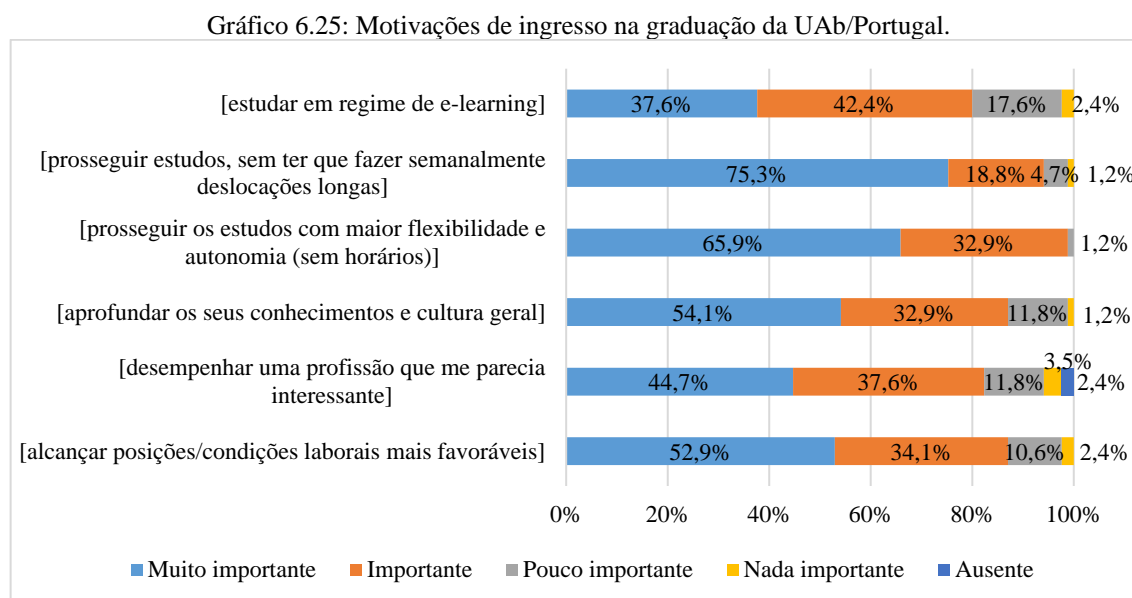
Segundo a visão dos coordenadores, um dos principais contributos da Universidade Aberta e dos centros locais de aprendizagem é ampliar o acesso à educação nos territórios mais suscetíveis à exclusão ao nível de ensino superior:

Somos uma vila mais rural, portanto acho que a Universidade Aberta veio permitir um maior desenvolvimento académico e profissional para as pessoas que já estão no mercado de trabalho, a Universidade Aberta pode satisfazer essas necessidades. O centro veio permitir um maior desenvolvimento social e cultural para além da formação, e é um meio de divulgação cultural e social. Nós, com o apoio do município, estamos sempre preocupados com essa interação. E gostaríamos de nos expandir mais a nível regional (C10).

A grande mais valia foi a possibilidade de centralizarmos a oferta de ensino superior nesses territórios e, ainda por cima, envolver e facilitar todas as vertentes das suas vidas, académica, familiar, profissional (C7).

Relativamente aos **motivos que determinaram a escolha pelo curso de gestão oferecido pela Uab**, verificou-se que as condições mais enfatizadas pelos alunos são poder prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia, considerada muito importante (65,9%) ou importante (32,9%) para 98,8%, e sem ter que fazer semanalmente deslocações

longas, tida como muito importante (75,3%) ou importante (18,8%) para 94,1% dos pesquisados (ver gráfico 6.25).



Fonte: Elaborado pela autora.

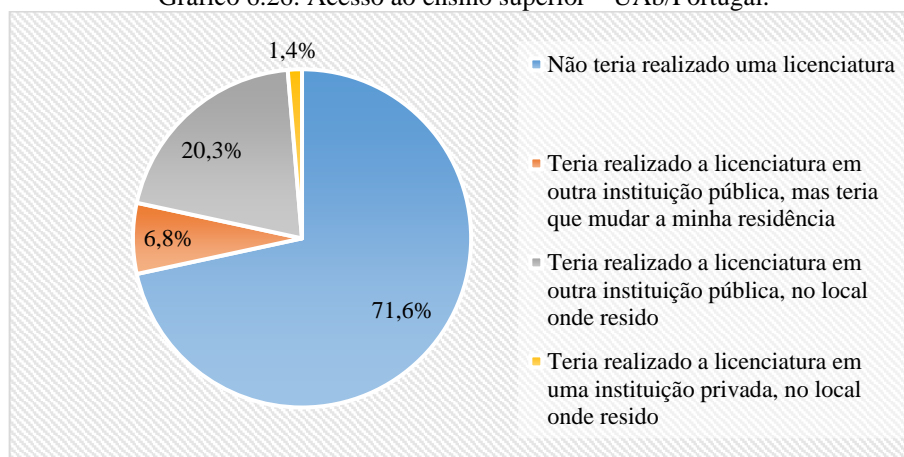
A importância destes fatores para os alunos possui uma relação bastante estreita com o perfil dos estudantes, como é descrito por um dos professores entrevistados:

O público é diferente dos cursos presenciais, muitas pessoas, além de não terem muitos recursos económicos, já têm um percurso de vida (...) quase todos são pessoas que já trabalhavam, e, portanto, o impacto é diferente, porque são pessoas que já estão no mercado de trabalho, mas querem melhorar a sua situação (P1).

Como visto na caracterização dos pesquisados, a UAb/Portugal exibe um perfil de alunos que já são trabalhadores e possuem, em geral, as suas próprias famílias, portanto, precisam conciliar a vida académica, familiar e profissional, conforme mencionou uma das coordenadoras.

Neste contexto, **o acesso ao ensino superior** é ainda mais dificultado. No caso dos alunos pesquisados, 71,6% afirmou que, caso não pudesse frequentar o curso na Universidade Aberta, não teria realizado uma licenciatura (ver gráfico 6.26).

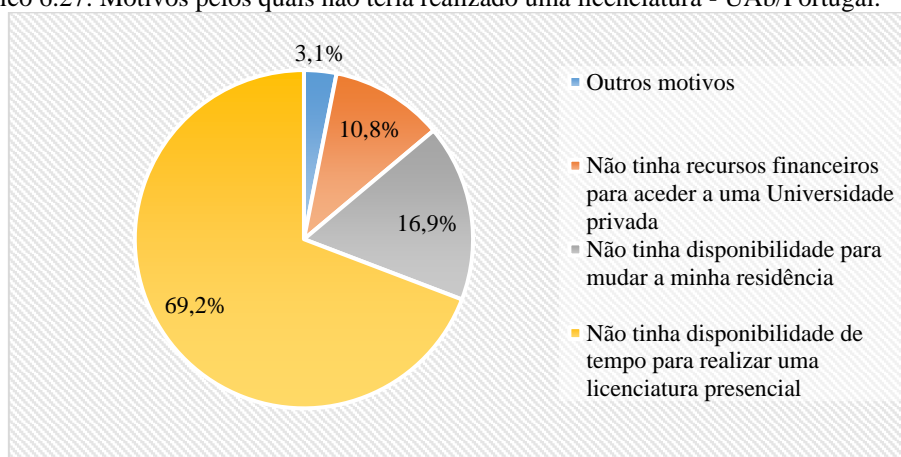
Gráfico 6.26: Acesso ao ensino superior – UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

Entre os **motivos** que levaram muitos inquiridos a afirmar **que não teriam realizado uma licenciatura** se não fosse a UAb, o principal está relacionado com a falta de tempo para realizar um curso presencial (69,2%) (ver gráfico 6.27).

Gráfico 6.27: Motivos pelos quais não teria realizado uma licenciatura - UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas revelaram que as dificuldades de tempo são as principais limitações dos alunos. Isto porque grande parte dos alunos teria que realizar deslocações diárias para frequentar o ensino presencial, devido à falta de melhores opções próximas das suas residências. Questões familiares, aliadas à carência de oferta formativa, seriam impedimentos para realizar um curso superior, como ilustram os trechos a seguir:

Acho que uma pessoa, a partir de uma certa idade, já não tem aquela disponibilidade, sendo casado e na altura já pai de uma menina, já não tinha disponibilidade para fazer aquela deslocação todos os dias ou ir, sei lá, para longe de casa e ficar lá como se tivesse 19 ou 20 anos. E, então, pensei: porque não? Na Universidade Aberta posso estar em casa, ao meu ritmo e sob meu controle e pareceu-me uma boa opção. E depois vi que muitas pessoas tinham passado por lá e achei interessante (A36).

O custo familiar e o custo implícito em termos de não acompanhamento dos filhos e o afastamento que levava semanalmente da família tinha um peso muito grande. E isso era muito difícil para mim, além de que, provavelmente, eu já não teria conseguido porque meus horários precisariam ser mais flexíveis e havia a deslocação (A28).

Outro relato interessante apresenta as dificuldades, principalmente das mulheres, em conciliar a vida familiar e, num caso específico, uma gravidez com as exigências de um curso presencial:

Para mim, tinha de ser mesmo a distância, naquela altura era impossível, tinha uma filha pequenina e tinha descoberto que estava grávida da segunda e era impossível fazer o caminho todos os dias para tirar o curso. (A32)

Para além disso, o custo das deslocações também foi apontado como uma grande limitação, especialmente pelos alunos residentes no arquipélago dos Açores:

Como eu moro no interior de uma ilha, nos Açores, o acesso à Universidade de forma presencial torna-se um bocadinho complicado, o curso que eu queria fazer era gestão e não tinha aqui na Universidade aqui do Açores, tinha de me deslocar para outra ilha de avião porque não tinha outra maneira (A38).

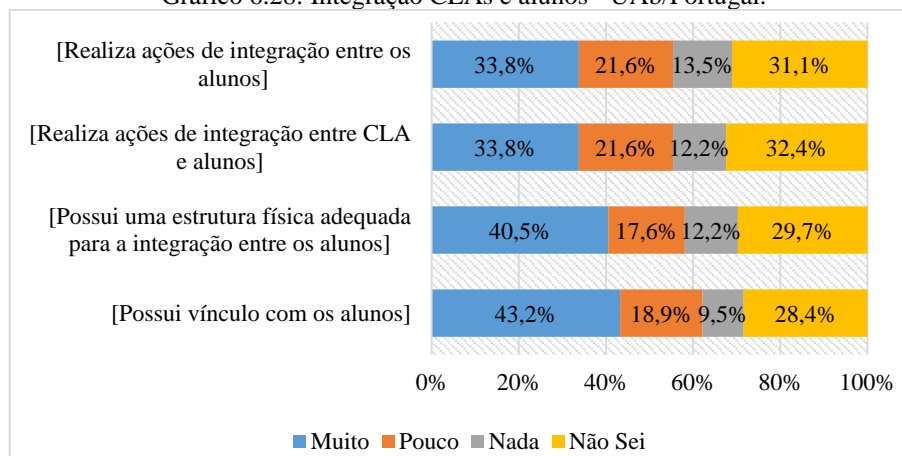
Conforme já visto, a situação familiar e profissional dos alunos, e a carência de oferta educativa das regiões onde residem, limitam severamente as possibilidades de aceder ao ensino superior. Portanto, verifica-se que a Universidade Aberta acaba por ser a única opção viável para muitos dos estudantes realizarem uma licenciatura.

A **integração entre os centros locais de aprendizagem e os alunos** não é percebida de forma muito robusta pelos alunos. Nesse âmbito, 43,3% dos inquiridos disseram que os CLAs possuem muito vínculo com os alunos, enquanto 28,4% afirmam que há pouco (18,9%) ou nenhum (9,5%) vínculo entre CLAs e alunos. Uma parcela significativa (28,4%) não soube opinar sobre o assunto. Sobre a adequação da estrutura física para a integração entre os alunos, 40,5% disseram que ela é muito adequada e 29,8% atestaram que ela é pouco (17,6%) ou nada (12,2%) adequada. Novamente uma grande parcela (29,7%) disse não saber opinar sobre o assunto.

A **realização de ações de integração entre CLAs-alunos** e entre alunos surge de forma pouco expressiva. Sobre o primeiro aspeto, somente 33,8% dos inquiridos disseram que ações dessa natureza são muito promovidas, outros 33,8% afirmam que a frequência dessas ações é pouca (21,6%) ou nenhuma (12,2%). Há ainda uma maior parcela de pessoas que não soube responder a esta questão (32,4%). A realização de ações de integração entre os alunos segue a mesma tendência quanto aos que consideram que elas se realizam com muita frequência (33,8%) e os que acham que a frequência é pouca (21,6%) ou nenhuma (13,5%), o que totaliza

35,1%. O número de inquiridos que não souberam responder desce ligeiramente, mas permanece elevado (31,1%) (ver gráfico 6.28).

Gráfico 6.28: Integração CLAs e alunos - UAb/Portugal.

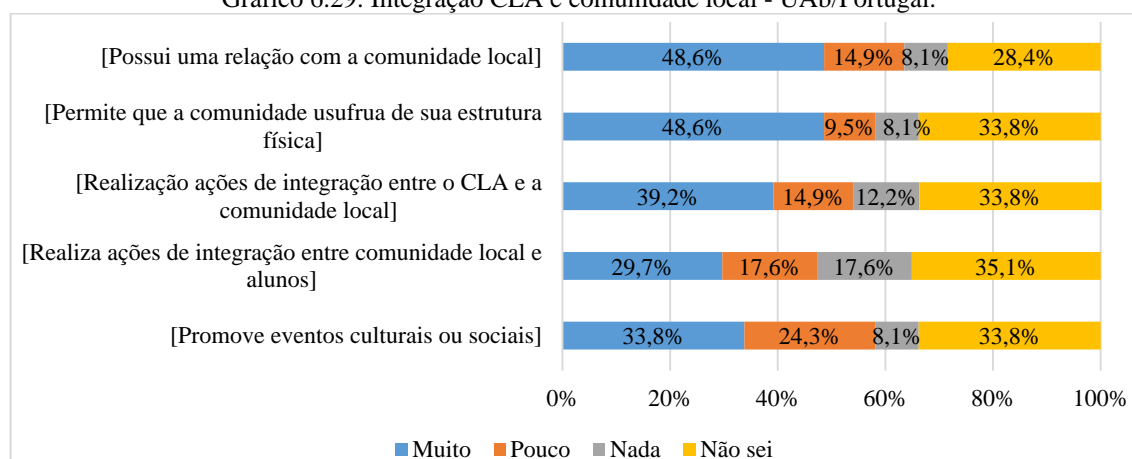


Fonte: elaborado pela autora.

No que toca à **integração CLA e a comunidade local**, verificou-se que 48,6% dos inquiridos consideram que os CLAs possuem uma relação com a comunidade local; para 23% essa relação é pouca (14,9%) ou nula (8,1%) e uma parcela significativa (28,4%) não soube responder. Em relação às possibilidades que a comunidade tem para usufruir da estrutura física dos CLAs, 48% afirmaram que há muita abertura para isso, 17,6% disseram que as possibilidades são poucas (9,5%) ou nulas (8,1%). Outros 33,8% não souberam responder à questão. Quanto à promoção de eventos sociais ou culturais, 33,8% disseram que eles são promovidos com muita frequência, já 32,4% afirmaram que os eventos ocorrem com pouca (24,3%) ou nenhuma (8,1%) frequência. Os restantes 33,8% disseram não saber sobre o assunto (ver gráfico 6.29).

A perceção dos alunos sobre a realização de ações de integração entre CLA e comunidade local revelou que, para 39,2%, essas ações são realizadas com muita frequência, já 27,1% disseram que as possibilidades são poucas (14,9%) ou nulas (12,2%). Outros 33,8% não souberam responder à questão. No que concerne à realização de ações de integração entre comunidade local e alunos, os resultados demonstraram que somente 27,1% disseram que tais ações são feitas com muita frequência, enquanto 35,2% atestam que ações dessa natureza são pouco (17,6%) ou nada (17,6%) realizadas. Novamente uma parcela significativa (35,1%) disse não saber (ver gráfico 6.29).

Gráfico 6.29: Integração CLA e comunidade local - UAb/Portugal.



Fonte: elaborado pela autora.

No que concerne à atuação dos centros locais de aprendizagem com os alunos e as comunidades que os abrigam foi possível verificar por meio de duas fontes que, nos CLAs pesquisados, promovem-se eventos que incluem, não só os alunos, mas a sociedade civil. O primeiro retrato dessa integração foi percebido através do acompanhamento das redes sociais dos centros locais. Nelas foi possível encontrar chamadas para eventos académicos, sociais e culturais com certa regularidade.

Os testemunhos dos coordenadores, para além das visitas aos CLAs, que permitiram o contato com alguns materiais de divulgação de eventos, revelaram a realização de iniciativas de natureza diversa, desde atividades culturais que incluem música, teatro, poesia, literatura, dança e até a promoção de eventos em que se debatem questões tais como igualdade de género, história/cultura local e assuntos académicos. Foram selecionados dois trechos que demonstram, de forma mais ampla, as atividades realizadas pelos centros locais:

No dia 2 de outubro comemora-se o dia da igualdade de género, organizei em conjunto com a câmara municipal uma ação sobre histórias da resistência no feminino, que ligou quer a parte da história ligada à resistência, com a parte da igualdade de género. Fomos procurar mulheres do município para valorizar a memória local, que estivessem estado presas na altura do Estado Novo e para dar voz a esses tipos de mulheres. Porque, normalmente, há coisas que só apresentam homens e só se ouvem histórias de homens. Portanto, no dia da igualdade resolvemos fazer essa iniciativa e tivemos a casa cheia, tivemos 71 pessoas e conseguimos quatro mulheres da terra e tivemos a historiadora Irene Pimentel, da [Universidade] Nova, que convidei, que é especialista nessas áreas e fez o enquadramento histórico, fez a abertura e depois passou a palavra para as mulheres contarem as suas histórias. Aqui neste exemplo fica outro pormenor patente, que, apesar do centro local de aprendizagem pertencer à Aberta, o nosso objetivo não é convidar só pessoas da Aberta, ou seja, é sempre estabelecer parcerias com outros a nível quer de organismos e instituições locais, quer nacionais, e convidarmos, também, os centros de outras universidades para estabelecer estas pontes entre instituições e organismos, daí o meu convite à Irene Pimentel, da Nova (A7).

Várias temáticas, desde o ambiente, desde história, ligado à arte, só para dar uma ideia, o evento com maior dimensão que tivemos aqui foi um projeto sobre arte e educação que nós fizemos aqui e foi uma iniciativa de uma semana, tivemos conferências, workshops, atividades para crianças, teatro, músicas, durante uma semana fizemos uma iniciativa bastante abrangente ao nível da arte, que tentou incluir todas as vertentes artísticas, dança, música, teatro, cinema, toda uma série de géneros artísticos, porque nós

temos o mestrado em arte e educação, portanto nós procuramos incluir mestrandos para participar da iniciativa e dar-nos mais visibilidade na oferta pedagógica. Portanto, jogar com essas questões. Tivemos uma iniciativa sobre a escola do Estado Novo, construímos uma réplica da sala de aula do Estado Novo, funcionou como uma exposição, claro que os mais velhos conheciam, mas os mais novos, não. Fizemos visitas guiadas da escola, várias turmas vieram cá nesse período, mostrámos o papel da escola, como era o ensino nessa altura, foi uma surpresa para a maioria dos jovens que não conheciam essa realidade e eu própria não conhecia. Foi um trabalho de investigação importante e teve a sua simbologia porque o edifício foi uma escola primária, então, funcionou para esse efeito. As temáticas dessas conferências e dessas palestras vão abranger muitas áreas. Tivemos uma agora sobre um rio que corta a cidade, temos que estar atentos a essas questões locais, como disse há bocado não só pensar se temos oradores com essas temáticas, mas percebermos o que interessa a nível local, fazer cá. Na conferência sobre o rio, abordamos historicamente a importância desse recurso natural e como é visto hoje em dia, essas questões ligadas à água, ao rio, essas questões ao nível local e juntamos com o meio ambiente (A10).

Uma outra iniciativa interessante é a participação da Universidade Aberta em projetos para levar o ensino superior para as prisões, e que conta com a participação ativa de alguns CLAs:

Há dois ou três anos a Universidade percebeu que poderia levar o ensino a reclusos de uma forma mais eficaz, ou seja, um aluno recluso não tem acesso à internet como os outros alunos e tinha que ser estabelecida uma forma diferente, e nós somos um ensino à distância, e esse é um modelo que lhes serve, porque não tem a presença física de um professor com o estudante. Estamos a criar esse modelo e já está implementado em duas ou três cadeias do país (A11).

Alguns coordenadores integram órgãos locais de gestão pública, tais como os conselhos de educação, e atuam como representantes da Universidade Aberta:

Através do CLA, da Universidade Aberta, eu faço parte de quatro organismos e instituições. Fomos convidados para todos eles, fazemos parte do conselho municipal de educação que é um órgão criado pelas autarquias, fazemos parte do conselho local da ação social, a vertente de organizarmos iniciativas sociais, culturais e educativas, nós integramos, também, o Conselho Local das Associações Culturais, fazemos parte da plataforma, que é um órgão que depende diretamente da segurança social e que junta entidades ligadas à ação social e à educação dos diversos concelhos, e mais recentemente a rede integrada de respostas contra a violência doméstica (C7).

Quando chegou o CLA nem sequer havia um Conselho Municipal de Educação, tivemos que fazer uma carta sobre o Conselho de Educação e comecei a trabalhar neste documento e eles criaram o Conselho, que reúne, hoje, as instituições locais e as instituições de educação de todo o município. É um impacto tremendo, porque são avaliadas as iniciativas, discutindo a tempo inteiro o que está a acontecer no município em termos de ensino (C9).

No discurso dos coordenadores foi possível perceber que, de fato, há uma grande preocupação com o papel social da Universidade Aberta e a importância da integração entre os centros locais de aprendizagem com os territórios em que estão abrigados:

Eu acho que a academia, para além do contributo do ensino superior em si, é estar na linha da frente das soluções do terreno, jovens empresários, empresas, instituições, associações, procurar saber o que querem, e nós como instituição de ensino nos perguntarmos como podemos alavancar isso, como podemos fazer parte da solução, promover o rendimento das associações, promover o acesso ao conhecimento e à modernização das atividades, acredito que a solução da universidade nos territórios é ter cada vez mais a preocupação de aumentar e cuidar do capital social, trabalhar com as instituições locais de uma forma próxima, valorizar os seus produtos (C9).

Os centros locais de aprendizagem têm uma atividade muito importante no desenvolvimento de atividades socioculturais e educativas, procuramos desenvolver uma série de iniciativas, normalmente em parceria com os agentes do território, com a câmara municipal, com associações, com redes sociais, para responder quer à falta e à pouca oferta de iniciativas nesses territórios, quer como forma de resposta às necessidades identificadas pelos nossos estudantes e, também, pelos centros de escolas primárias e secundárias (C7).

Embora os dados recolhidos comprovem a preocupação e efetiva atuação dos centros locais de aprendizagem na realização de eventos destinados aos seus alunos e à comunidade local, uma das grandes dificuldades encontradas é fomentar a participação da sociedade civil, e, principalmente, dos estudantes.

Neste sentido, as entrevistas revelaram alguns aspetos importantes para a compreensão da relação entre os CLAs, os estudantes e a comunidade. Como já referido, uma parcela dos alunos não chegou a ter contato com um centro local durante o curso ou teve apenas por um curto período, no final da licenciatura, o que justifica a elevada percentagem de pessoas que não souberam opinar sobre o assunto. Outra questão interessante é que muitos alunos disseram ter recebido convites dos CLAs de eventos promovidos por eles mas que, no entanto, nunca participaram:

Eu soube de vários eventos, mas nunca participei em nenhum (A26).

Eles fizeram algumas coisas, sim, mas eu não fui a nenhuma (A32).

Para os estudantes entrevistados, as principais limitações para participar dos eventos promovidos pelos CLAs são os compromissos profissionais e familiares:

Eu recebia sempre o convite, sim. Mas sou um homem casado, com filhos, já não tinha tempo para além de estudar (A29).

Eu recebia e-mails sobre isso, certas coisas que eles faziam, mas eu nunca tive a oportunidade de ir lá, porque como estava a trabalhar só ia mesmo para a altura do exame e voltava (A32).

A dificuldade em suscitar a participação dos alunos nas atividades promovidas pelos centros locais de aprendizagem esteve bastante presente no discurso dos coordenadores:

Um dos obstáculos é a questão de chegarmos a mais públicos na realização de iniciativas, sobretudo pelo número de participantes nas nossas iniciativas, gostaríamos de ter mais participações dos nossos alunos, temos tentado ultrapassar isso até com o próprio contato com a associação académica dos alunos da Universidade Aberta, organizar as coisas de forma que eles participem mais, mas essa é uma das maiores dificuldades além das questões financeiras, isso é transversal. Mas esse obstáculo para mim é preocupante, essa baixa participação questiona-me, e claro que depois há a questão da desistência. Essas duas questões são as mais preocupantes na atividade do centro a nível local (C10).

Conforme enfatizado pelos estudantes, a situação familiar e a profissional são fatores que dificultam a participação nas atividades dos CLAs. Os coordenadores reconhecem tais

dificuldades e utilizam algumas estratégias para tentar contornar o problema. Entretanto, este ainda é um grande desafio:

O que acontece, como a Universidade Aberta tem alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho e, muitas vezes, não têm oportunidade de vir às nossas iniciativas, eu procuro sempre fazer as iniciativas em horário pós-laboral para podermos ter mais público, mas a taxa de frequência dos nossos alunos é baixa (C10).

No caso da integração das comunidades nos eventos dos CLAs, as dificuldades também aparecem e estão relacionadas, por vezes, com a configuração sócio demográfica das localidades:

Um dos obstáculos que temos nos locais a nível de organização de iniciativas é o fato de que nós queremos organizar iniciativas culturais e sociais e temos que enfrentar a dificuldade de estarmos em territórios, às vezes, com pouca população, com população idosa. No início tivemos muita dificuldade porque não estávamos a conseguir lidar com essa realidade, ou seja, eu organizava sessões, workshops, seminários e, por mais divulgações que fizesse, ia aos locais distribuir panfletos, não conseguia que as pessoas fossem às iniciativas. No início isso foi um grande obstáculo, estava a organizar iniciativas e a ter cinco ou seis pessoas a assistir, e isto era completamente frustrante, mas graças a Deus conseguimos formas de lidar com essa realidade (C7)

Outra dimensão a destacar-se é o espaço físico disponibilizado pelos CLAs. Durante as visitas realizadas aos centros locais verificou-se que eles, em geral, estão inseridos dentro de outras estruturas físicas, que oferecem espaços apropriados para abrigar os alunos e permitir a integração entre eles, e em lugares de fácil acesso. Contudo, as pesquisas demonstraram que os alunos não utilizam os espaços oferecidos pela Universidade. Os próprios coordenadores reconhecem que o perfil dos alunos interfere na frequência da utilização destes espaços. Portanto, as estruturas destinadas a essa finalidade são subutilizadas. Já a realização de eventos ocorre, normalmente, fora das dependências dos CLAs, em locais disponíveis através de parcerias firmadas com instituições locais.

Capítulo 7 – Ensino a distância e desenvolvimento local sustentável no Brasil e em Portugal

Este capítulo é destinado à discussão dos resultados encontrados nas pesquisas realizadas no Brasil e em Portugal. Para além da comparação entre alguns aspetos relevantes, é empreendido um esforço para confrontar os dados empíricos com a teoria, para compreender com maior clareza o fenómeno investigado.

Vale relembrar que a orientação de desenvolvimento local sustentável que conduz o presente estudo tem as suas bases principais nos trabalhos de Amaro (2003), Sen (1993, 2000) e Sachs (1993, 2002, 2004), e compreende o desenvolvimento local sustentável como uma condição de equilíbrio e sustentabilidade social, política, económica, cultural e ambiental, alcançada a longo prazo. Visam a expansão das liberdades individuais, a satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir, essencialmente, das suas capacidades e do seu protagonismo nessa dinâmica.

Assente nesta perspetiva e nos temas que são transversais à mesma, diferentes variáveis que compõem as dimensões pessoal, económico-laboral, cultural-informativa, político-social, ecológica-ambiental e Universidade-território serão discutidas e analisadas após a caracterização dos diplomados que se apresenta a seguir.

7.1 Caracterização dos diplomados

Antes de iniciar efetivamente caracterização dos diplomados, é importante relembrar que a pesquisa não abarcou os alunos residentes em regiões metropolitanas, portanto, os estudantes pesquisados foram aqueles que no momento de ingresso no curso residiam em regiões interioranas. Em linhas gerais, os diplomados aqui pesquisados, tanto no Brasil como em Portugal, são compostos, predominantemente, por pessoas entre os 31-40 anos, casadas ou com união estável/de facto. A grande maioria ainda não tinha concluído um curso superior e trabalhou a tempo inteiro durante a graduação, predominantemente, como efetivas. No caso dos familiares, a escolaridade dos pais está centrada no ensino primário, em ambos os países.

Segundo dados do Censo da Educação Superior, de 2013, realizado no Brasil, os diplomados em cursos de nível superior presenciais possuem, em média, 28,1 anos, enquanto esse número passa para 35,7 anos na modalidade a distância (MEC/INEP, 2015). Assim sendo, o curso de administração da Universidade Aberta do Brasil/UFSC segue os mesmos padrões dos cursos em geral, em âmbito nacional, e atende a uma parcela da população em faixas etárias

mais elevadas. Na pesquisa realizada pela ANDIFES (2011), sobre o perfil socioeconómico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras revelou que, na modalidade presencial, o universo de estudantes solteiros é de 86,6%. Esta pesquisa também demonstrou que, no ano de 2010, 28,4% dos pais dos alunos de Universidades Federais, modalidade presencial, tinham ensino superior (enquanto no caso aqui estudado o valor é de 7,9%) e a parcela mais expressiva deles - 29,9% - apresenta um nível médio de escolaridade (12º ano em Portugal). (ANDIFES, 2011).

Em Portugal a situação é semelhante, mas os dados nesse caso não se referem a diplomados e sim a estudantes ainda em curso (DGES, 2015) e no momento do ingresso (OPEST, 2013). Dados do DGES (2005) indicam que 83% dos estudantes do ensino superior português tem até 23 anos e 92,9% são solteiros. A parcela que possui 27 anos ou mais contabiliza somente 5,8%. Quando à situação profissional, verificou-se que no escalão etário em que se concentra a maior parte dos estudantes (entre 20 e 23 anos), somente 14,4% dos estudantes possuem alguma experiência profissional. Quanto à escolaridade dos pais, 40,8% dos pais de estudantes do ensino público universitário tem ensino superior (DGES, 2005).

Uma pesquisa mais recente, realizada pelo Observatório dos Percursos dos Estudantes (OPEST, 2013), revelou que a idade média dos novos estudantes de 1.º ciclo da Universidade de Lisboa é de 20 anos, sendo que 89,9 % deles tem até 23 anos. No momento do ingresso na Universidade somente 10,8% deles estava envolvido em algum tipo de atividade remunerada. A escolaridade de nível superior dos pais dos estudantes atingia 42,3% no caso das mães e 36,3% nos pais.

As diferenças encontradas demonstram aspetos característicos dos alunos na modalidade a distância, no qual a condição familiar, assim como profissional, é diferenciada e pode interferir na vida académica de forma distinta. Isto quer dizer que são alunos mais velhos e com vida familiar e profissional mais avançada do que os presenciais e, portanto, precisam conciliar os estudos, família e trabalho. Assim sendo, a educação a distância cumpre, neste contexto, a função de atender um público que, por diferentes motivos, não consegue aceder ao ensino superior presencial (Rodriguez & Caro, 2002). Neste âmbito, a origem dos alunos dá algumas indicações de que o ensino a distância parece estar vocacionado também para atender às necessidades das classes sociais com menos recursos do que às classes mais favorecidas, especialmente, em regiões onde o acesso ao ensino superior implica investimentos financeiros diretos ou indiretos.

Os dados relativos à caracterização dos pais, confrontados com a realidade do ensino presencial, demonstram que, na modalidade a distância, a escolaridade dos progenitores é inferior. Sobre este assunto, é importante ressaltar que, segundo Grignon & Gruel (1999:183), “quanto mais importantes os recursos (económicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao ensino superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração”. Dados do *Education at a Glance 2015*, indicam que a escolaridade dos pais tem influência na propensão dos filhos cursarem ensino superior e terem melhores rendimentos (OECD, 2015). Este relatório ressalta também que, em virtude da forte relação entre a educação e aspetos tais como emprego, salário, riqueza em geral e do bem-estar dos indivíduos, ela pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e no entanto, pode também ajudar à sua reprodução.

Em Portugal, dados da Direcção Geral de Ensino Superior indicam que a escolaridade dos pais é determinante para as trajetórias escolares dos filhos (DGES, 2005). Numa pesquisa recente, Dias (2015:73) salienta que, apesar da massificação do ensino superior e do aumento dos índices de desemprego entre os licenciados, “não parece existir uma erosão substancial do benefício económico de um diploma do ensino superior”. Para a autora, o ensino superior em Portugal ainda é uma opção representativa para a promoção da mobilidade social. Chaves & Morais (2014:87), numa pesquisa sobre Universidades públicas portuguesas, constataram a existência de um “efeito nivelador da trajetória académica”, ou seja, independente da origem social dos licenciados, após a realização de cursos idênticos, alcançavam posições semelhantes do mercado de trabalho.

Com relação à situação brasileira, é relevante destacar a grande persistência geracional da educação, ou seja, os níveis de educação mantêm-se os mesmos entre gerações, persistem de pai para filho (Ferreira & Veloso, 2003; Ramos & Reis, 2008). Segundo Fernando & Veloso (2003), as pessoas com pais com maior escolaridade possuem um nível de escolaridade bastante superior aos trabalhadores com pais pouco escolarizados, demonstrando a limitação da mobilidade educacional entre gerações. Esta pesquisa revela que a persistência intergeracional da educação possui valores muito mais elevados entre os filhos de pais com baixa escolaridade, ou seja, filhos de pais menos escolarizados tendem a manter os mesmos níveis de educação dos progenitores.

Há indicações também de que, no Brasil, além das diferenças educacionais serem transmitidas entre gerações, a persistência das diferenças de rendimentos também é afetada pela persistência educacional (Ferreira & Veloso, 2006). Neste sentido, um estudo de Netto Júnior,

Ramalho & Silva (2013) sugere que é pouco possível existir mobilidade de renda sem que haja mobilidade educacional, uma vez que as duas possuem um vínculo muito estreito. Esta perspectiva é corroborada por Ramos & Reis (2008). Outras pesquisas demonstram também a existência de implicações sociais da escolaridade dos pais, tais como uma maior vulnerabilidade social nos filhos de pais menos escolarizados (Feijó & Assis, 2004).

Neste contexto, destaca-se a importância de políticas públicas voltadas, não somente para o apoio social no âmbito da educação, mas também para a ampliação das possibilidades de acesso ao ensino superior para as populações que, por algum motivo, encontram-se desfavorecidas nesse processo (Dias, 2015:73). É de grande importância combater as desigualdades nas oportunidades educativas, com o intuito de contribuir para a mobilidade social e econômica (OECD, 2015).

Portanto, é possível concluir que os cursos estudados têm um grande contributo para o desenvolvimento local sustentável no sentido em que atendem uma população que, de outra forma, teria dificuldades em realizar um curso superior. Este contributo ganha maior relevância ao oferecer cursos do ensino superior para pessoas originárias de famílias cujos pais possuem baixa escolaridade, uma vez que se materializa como alternativa para a promoção de maior mobilidade social e econômica e para a superação da persistência educacional e de renda entre gerações de famílias pouco escolarizadas.

Entretanto, resta saber se os cursos presenciais e à distância são tratados da mesma forma pelos empregadores e pela opinião pública ou, em alternativa, se há reprodução das desigualdades como, por exemplo, se os estudantes de classes altas que estudam presencialmente nas Universidades Federais do Brasil podem ocupar melhores posições profissionais do que os estudantes das classes pobres que estudam a distância. Vale lembrar que a educação a distância enfrenta historicamente preconceitos relacionados, principalmente, com a qualidade do ensino oferecido (Moran, 2011; Riccio, 2008), e resgatar as palavras que Pretti (2005: 19), que ressaltam a importância de não confundir o alcance da modalidade a distância com a sua qualidade ou falta dela.

7.2 Dimensão pessoal

Em ambos os casos estudados, os dados relativos à dimensão pessoal permitiram perceber que a graduação teve uma grande influência na **autoconfiança** dos pesquisados, especialmente para que tivessem as suas opiniões mais valorizadas e maior segurança em argumentar e expor as suas opiniões, tanto no âmbito laboral, como fora dele.

da graduação foram relevantes para a **autorrealização** dos diplomados, nomeadamente para o sentimento de realização pessoal e para que se sentissem melhor consigo mesmos e mais capazes. Neste âmbito verificou-se que, para muitos, a realização da graduação é concretização de um sonho ou objetivo pessoal e motivo de orgulho para os alunos e os seus familiares.

O despertar da autoconfiança e autoestima são contributos chamados por Sachs (2004) como os valores intrínsecos da educação, que, assim como os instrumentais, são vertentes essenciais do desenvolvimento, pois são capazes de fomentar o exercício dos direitos humanos (Zuchiwschi, 2005) e a cidadania, enquanto uma apropriação do bem-estar social (Palma Filho, 1998).

A ampliação da autoestima e da autoconfiança dos indivíduos, famílias e comunidades também se constitui, no pensamento de Antunes (2002), como o ponto de partida para o processo de empoderamento, mediante o aumento do poder pessoal, ou poder identitário, nas palavras de Friedmann (1996). A ideia norteadora é de que “não bastam os demais recursos do empoderamento se os indivíduos e grupos não acreditarem que os possuem e têm plenas condições de alocá-los em suas estratégias de ação, sós ou com outros” (Horochovski & Meirelles, 2007:498).

O empoderamento, por sua vez, “é um meio de construção do desenvolvimento local alternativo sustentável, que tem origem dentro das pessoas, no seio das famílias, das comunidades e das organizações e movimentos locais” (Antunes, 2002:98). A sua importância está centrada no fato de ser “uma abordagem que coloca as pessoas e o poder no centro dos processos de desenvolvimento” e “um processo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades assumem o controlo de seus próprios assuntos, de sua própria vida e tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir” (Romano, 2002:17), ou seja, converge para o entendimento de desenvolvimento local sustentável aqui trabalhado.

Antunes (2002) argumenta que o processo de empoderamento trilha, tendencialmente, um caminho que tem início com o empoderamento individual e segue no sentido do empoderamento coletivo e que, embora seja um processo interior que não pode ser concedido a ninguém, ele pode ser potencializado por agentes externos por meio da criação de ambientes favoráveis ao seu desenvolvimento. É neste ponto que a educação pode dar o seu contributo para o empoderamento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento local sustentável.

Portanto, tendo os cursos estudados promovido evidentes melhorias na autoestima e autoconfiança dos seus estudantes, eles favorecem a criação de um ambiente mais adequado à maturação do processo de empoderamento e contribuem para o desenvolvimento local

sustentável. Para além disto, a promoção dos valores intrínsecos da educação pode refletir na melhoria do bem-estar comunitário e no reconhecimento dos sujeitos como cidadãos, passo essencial para o exercício da cidadania plena, ou seja, um contributo capaz de ir além da dimensão individual e incidir no âmbito coletivo.

Ao lado dos poderes identitários, essenciais para o processo de empoderamento, Antunes (2002) apresenta também os poderes que denomina como sociais. Estes possuem uma relação bastante próxima com o capital social, uma vez que estes podem criar associações positivas dentro dos territórios.

Vale ressaltar que os testes estatísticos demonstraram existir uma correlação³ (Aprox. Sig.:0,027) entre sentir-se mais seguro para expor opiniões e a faixa etária, no entanto, ela é fraca (Correlação Spearman: 0.257). No Brasil, foram encontradas associações entre a experiência no curso com sentir-se mais seguro para expor opiniões (Aprox. Sig.:0,014) e sentir maior realização pessoal (Aprox. Sig.:0,016), contudo, elas também foram fracas (V de Cramer: 0,356 e 0,353, respetivamente).

Nesta pesquisa, o **capital social** foi visto segundo o prisma do alargamento das redes de amizade e interconhecimento e da rede de contatos profissionais a quem possam recorrer em caso de problemas laborais. Neste sentido, verificou-se que estes aspetos foram mais percecionados no caso brasileiro. No entanto, em ambos os casos, os laços de amizade foram desenvolvidos de forma mais consistente, enquanto a rede profissional não sofreu tanto impacto.

O maior contributo no caso brasileiro pode estar relacionado com a forma como os cursos e as suas atividades estão estruturadas. No Brasil, os alunos precisam desenvolver semestralmente uma atividade denominada “seminário temático” (ver anexo 5.5), no qual são realizados trabalhos em grupo, que são apresentados presencialmente, ou seja, é um momento de interação com os colegas e docentes. Já na Universidade Aberta de Portugal, o único

3 Vale lembrar que, conforme descrito na metodologia, em todos os casos trabalhados nesta pesquisa, partiu-se do pressuposto da existência de hipóteses. No caso da correlação de Spearman: H0: o coeficiente de correlação de Spearman é igual a zero, ou seja, não existe relação entre o par de variáveis. H1: o coeficiente de correlação de Spearman é diferente de zero, ou seja, existe relação entre o par de variáveis. No caso do V de Cramer: H0: o coeficiente de associação V de Cramer é igual a zero, ou seja, não existe relação entre o par de variáveis. H1: o coeficiente de associação V de Cramer é diferente de zero, ou seja, existe relação entre o par de variáveis. Regras de decisão: Não rejeitar H0: se Aprox. Sig. > 0,05; Rejeitar H0 (aceitar H1): se Aprox. Sig. < = 0,05. Grau de associação correlação: Inexistência de relação (Aprox. Sig = 0); Insignificante (|0 - 0,2|); Fraca (|0,2 - 0,4|); Média (|0,4 - 0,7|); Forte (|0,7 - 1|); relação determinística (|1|). Todas as tabelas estão dispostas nos anexos do presente trabalho.

momento em que os alunos precisam estar necessariamente num ambiente comum é na época dos exames.

Outra questão relevante diz respeito à atuação das Universidades nos respetivos territórios. Enquanto a Universidade Aberta de Portugal é uma organização institucionalizada e não possui localismos na sua oferta formativa, a Universidade Aberta do Brasil por meio de projetos dentro das Universidades Federais, que oferecem cursos de formação em determinados polos de ensino. O acesso a estes cursos não se restringe à população local. Porém, as necessidades de deslocações para exames (que não ocorrem numa única época) e apresentação de trabalhos, além da divulgação dos cursos ser bastante local, acaba por atrair, maioritariamente, pessoas residentes nas regiões próximas aos polos de ensino, conforme afirmam os coordenadores e tutores.

A atuação dos polos de ensino brasileiros também difere dos centros locais de aprendizagem portugueses pois, no caso dos primeiros, existe um apoio pedagógico disponível aos alunos, por meio dos tutores presenciais, o que aumenta as possibilidades de interação.

Portanto, os alunos brasileiros, para além de terem mais momentos favoráveis à interação, estão menos dispersos geograficamente, ao contrário de Portugal, ainda que relações possam ser estabelecidas ao nível virtual. Estas questões podem dar algumas indicações sobre os motivos que levaram os estudantes do Brasil a ter uma perceção mais positiva a respeito do alargamento das redes de amizade, interconhecimento e de contatos profissionais.

Os dados sobre a correlação entre a interação e as variáveis do capital social revelaram que estas variáveis possuem, em geral, uma relação média e positiva, ou seja, quando uma aumenta a outra segue o mesmo comportamento. Para analisar a relação da interação entre professores e colegas com o alargamento das redes de contatos profissionais e também com o alargamento das redes de amizade e interconhecimento foi utilizada a correlação de Spearman.

Utilizando o coeficiente de correlação de Spearman foi possível perceber, em Portugal, que existem correlações nos seguintes cruzamentos: a) a interação com os colegas e o alargamento da rede de contatos profissionais (aproximação do nível de significância/Aprox. Sig. = 0,000); b) interação com os colegas e alargamento das redes de amizade e interconhecimento (Aprox. Sig. = 0,000); c) interação com os docentes e alargamento da rede de contatos profissionais (Aprox. Sig. = 0,008); d) interação com os docentes e alargamentos das redes de amizade e interconhecimento (Aprox. Sig. = 0,001). Quanto à intensidade dessas relações, no primeiro e segundo casos, existem correlações positivas e médias (Correlação Spearman: +0,438 e +0,573, respetivamente). No terceiro e quarto casos, as correlações com os

docentes são positivas, porém fracas (Correlação Spearman: +0,287 e +0,363, respectivamente) (ver tabelas A6.6.31 a A6.6.34 do anexo 6.6).

No Brasil, os testes demonstraram a existência de correlações entre as seguintes variáveis: a) interação com os docentes e alargamentos das redes de contatos profissionais (Aprox. Sig. = 0,000); b) interação com os docentes e alargamento da rede de amizades e interconhecimento (Aprox. Sig. = 0,015); c) interação com os colegas e alargamento da rede de amizades e interconhecimento (Aprox. Sig. = 0,041); d) interação com os tutores e alargamento da rede de amizades e interconhecimento (Aprox. Sig. = 0,005); e) interação com os tutores e alargamentos das redes de contatos profissionais (Aprox. Sig. = 0,020). Ressalta-se que o único caso em que não há evidências estatísticas de correlação é a interação com os colegas e alargamento das redes de contatos profissionais (Aprox. Sig. = 0,208). No caso da interação com os docentes e o alargamento das redes de contatos profissionais existe uma correlação positiva média (Correlação Spearman: +0,479). Nos demais casos há uma correlação positiva, mas considerada fraca (correlação Spearman: +0,297; +0,252; +0,338; +0,285) (ver tabelas A5.6.19 a A5.6.24 do anexo 5.6).

Importa sublinhar também que a interação é umas das questões mais controversas na educação a distância, especialmente quanto aos limites e possibilidades dessa modalidade. Para autores como Silva (2014) e Patto (2013), as tecnologias da comunicação, que intermedeiam o processo educativo a distância, não são capazes de criar um espaço propício para a interação efetiva. Já Lück (2008) e Franco (2003) acreditam no potencial interativo da EaD. Outros, como Sumner (2000) e Birochi (2011), acreditam na possibilidade de interação na modalidade a distância, mas advertem para o fato dela precisar de uma configuração específica que permita o desenvolvimento dessa potencialidade. Nos casos aqui analisados, as entrevistas demonstraram a existência de dificuldades de interação, principalmente entre alunos e professores. No entanto, não é possível afirmar com precisão todas as implicações da interação nos cursos estudados.

O que se pode reter é que, verificada a existência de correlações positivas significativas entre interação e capital social, ou seja, quando um aumenta o outro aumenta também, o relacionamento entre os atores envolvidos em cursos na modalidade a distância pode ser determinante para o alargamento do capital social e o empoderamento coletivo (Antunes, 2002), aspectos essenciais para o desenvolvimento local sustentável. Portanto, a ampliação da interação pode resultar no aumento do capital social e consequente aumento dos seus benefícios, por isso é uma questão a ser analisada com zelo pelas instituições de ensino.

O capital social é constituído por uma rede de relações concretas ou potenciais e pode converter-se em outros tipos de capital, tal como o capital económico ou cultural, que favorece os indivíduos em determinada estrutura (Bourdieu, 1980). Assim sendo, os dados desta pesquisa permitem concluir que os contributos de ambos os cursos para a ampliação do capital social dos seus alunos estão concentrados na ampliação das relações de amizade (aspeto que aparece com maior robustez no caso brasileiro) e não atingem amplamente as redes de contatos profissionais. Portanto, o alcance dos cursos para o aumento do capital social dos seus estudantes encontra limitações, assim como as suas implicações positivas para o desenvolvimento local sustentável.

Vale ressaltar, no entanto, que os inquéritos foram aplicados poucos anos após a graduação, pelo que talvez ainda não haja tempo para verificar mais contatos profissionais. Outro aspeto a destacar é que, nesta pesquisa, a análise do capital social limita-se ao alargamento das redes de contatos, ou seja, ao “tamanho da rede de conexões” citado por Bourdieu (1980). A dimensão do “volume de capital” que estas relações são capazes de produzir necessitaria de uma análise bastante específica e aprofundada, que extrapola os objetivos deste estudo.

A análise feita do capital social preocupou-se com as redes de amizade e contatos profissionais dos diplomados. Contudo, a dimensão pessoal desta pesquisa abarca também aspetos mais particulares, que envolvem os contributos dos cursos para a **influência aos amigos e familiares**. Neste sentido, um dos principais reflexos percecionados, em ambos os estudos de caso, é o aumento das condições para dar um apoio mais esclarecido aos familiares (filhos, pais e, etc), seguida da influência positiva para que os amigos e familiares voltem ou continuem a estudar.

Relativamente à Universidade Aberta de Portugal, verificou-se uma associação entre dar um apoio mais esclarecido aos familiares e o género (Aprox. Sig: 0,035); porém, esta associação é fraca (V Cramer: 0,318). A faixa etária e a experiência no ensino superior não apresentaram associações com o apoio aos familiares, assim como não há associações dos outros cruzamentos entre género e variáveis sobre a influência aos amigos e familiares, salvo a associação apresentada anteriormente (ver tabelas A6.6.19 a A6.6.27 do anexo 6.6).

No caso brasileiro, os testes de associação demonstraram existir uma relação (Aprox. Sig: 0,001) média (V de Cramer: 0,504) entre “género” e “meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)” (ver tabela A5.6.31, do anexo 5.6). Desta associação foi possível depreender que o sexo masculino apresentou um maior percentual de respostas positivas quanto a importância do curso neste

sentido (75% de respostas “muito importante” e “importante”, percentual da coluna); entretanto a percepção que a contribuição do curso foi “muito importante” foi maior entre as mulheres (77% das respostas do “muito importante”, percentagem da linha). A faixa etária e a experiência no ensino superior não apresentaram associações com nenhuma variável relacionada com a influência aos amigos e familiares, enquanto a variável gênero apenas teve associação com o aspecto anteriormente trabalhado (ver tabelas A5.6.25 a A5.6.33 do anexo 5.6).

A influência da escolaridade dos pais nas diversas esferas da vida dos filhos é um assunto explorado em vários estudos. Este aspecto já foi abordado na caracterização dos diplomados, mas é aqui retomado na perspectiva dos estudantes pesquisados enquanto pais, e na influência que a sua formação pode ter sobre os seus filhos. No Brasil, estudos demonstraram que o nível de educação dos pais influencia positivamente o desempenho dos filhos no mercado de trabalho (Reis & Ramos, 2011) e nos seus rendimentos (Lam & Schoeni, 1993). Estas questões têm principal relevância em ambientes onde a mobilidade educacional é limitada, um fato bastante latente no Brasil (Ferreira & Veloso, 2003). Outras questões, estudadas no âmbito português, dão conta de que o nível de escolaridade dos pais possui influências sobre as trajetórias escolares dos filhos e em comportamento ao nível da socialização (Lopes & Medeiros, 2004).

Tendo a formação dos pais um efeito geracional em diferentes âmbitos, pode-se concluir que os cursos apresentam um grande contributo no sentido em que influenciam positivamente a formação dos seus amigos, colegas e, especialmente, familiares. Vale ressaltar que, conforme destacam Rocha & Bursztyn (2005), a sustentabilidade do desenvolvimento está fortemente vinculada à existência de atores preparados para participar efetivamente na comunidade e de um capital social. Desta forma, o principal contributo reside na formação de recursos intrínsecos importantes para o desenvolvimento cognitivo e social, essenciais para o desenvolvimento local sustentável (Coleman, 1990).

Uma última questão a destacar é que a graduação não teve nenhuma **influência na decisão de residência** após o curso, para mais da metade dos pesquisados, em ambos os estudos de caso. Para a parcela que teve a sua opção de residência influenciada pelo curso, o principal efeito foi para que continuassem a residir no mesmo local em que estavam no momento de ingresso na graduação. Portanto, há que se considerar aqui um possível efeito de retenção de mão-de-obra qualificada nas localidades.

Entretanto, considerando o fato percecionado nas entrevistas de que as pessoas jovens, com condições financeiras, costumam sair das regiões pesquisadas para realizar um curso

superior, acredita-se que o impacto dos cursos na opção de residência dos seus alunos poderia ser maior caso eles fossem uma alternativa considerada pelos jovens recém-formados no ensino médio (12º ano), uma vez que eles poderiam deixar de emigrar para outras cidades e permanecer no território. No Brasil, acredita-se que um dos impedimentos é a imagem negativa que a educação a distância ainda procura ultrapassar. Já em Portugal, para além disso, existe uma limitação normativa que só permite o ingresso na Universidade Aberta a partir dos 21 anos. A entrada anterior à esta idade é condicionada ao cumprimento de uma série de requisitos⁴. Por outro lado, considerando que, tanto no Brasil quanto em Portugal, a grande maioria dos inquiridos permaneceu onde residia após o curso, e todos eles vivem em regiões periféricas, há, pelo menos, um efeito de criação e retenção de competências locais.

Em suma, os cursos apresentam contributos para o público a que atendem atualmente, pois existe um efeito positivo de aumento as competências dos indivíduos de regiões periféricas e, desta forma, contribuem para o desenvolvimento local sustentável. Entretanto, o potencial dos cursos em contribuir amplamente para as condições de permanência das pessoas nos seus lugares de origem (França Filho & Santana Junior, 2007) e favorecer uma melhor distribuição territorial dos conglomerados urbanos, ao evitar excessiva concentração populacional em áreas metropolitanas (Sachs, 1993, 2002, 2004), é limitado no caso do público jovem. Relembre-se que, como foi dito acima, os estudantes da educação à distância apresentam um perfil etário mais envelhecido do que noutros cursos do ensino superior.

A consideração do público jovem na análise deve-se por este ter, possivelmente, a sua permanência ou mobilidade territorial mais condicionada a fatores relativos à oferta formativa nas regiões onde residem, comparativamente às pessoas que, em grande parte, não teriam realizado uma graduação (ver gráficos 5.26 e 6.26) devido às condições profissionais e familiares específicas.

Por fim, ressalta-se que os testemunhos deram conta de que a educação a distância não é uma opção amplamente considerada por jovens que possuem condições favoráveis e

4 De acordo com o Artigo 3.º (condições de acesso) do Despacho (extrato) n.º 4349/2013, “são condições de acesso aos cursos de 1.º ciclo de estudos que os candidatos tenham pelo menos 21 anos de idade ou, em alternativa, se forem trabalhadores -estudantes, que tenham idade compreendida entre os 18 e os 21 anos de idade e façam prova de que trabalham há pelo menos dois anos, além de que devem possuir uma das seguintes habilitações: a) Aprovação no exame de concurso local de acesso à UAb previsto na Portaria n.º 517/2011, de 28 de abril; capacidade para frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no Regulamento n.º 67/2007, de 2 de maio; c) Ser titular de um curso superior ou de equivalente legal; d) Ter estado inscrito e matriculado num curso superior num estabelecimento de ensino superior nacional; e) Ter estado inscrito e matriculado em estabelecimento de ensino superior estrangeiro em curso definido como superior pela legislação do país em causa, quer o tenha concluído ou não, devendo, ainda e neste caso, fazer prova do domínio da língua portuguesa, em moldes a definir pela UAb”.

confortáveis à realização de um curso superior presencial, especialmente devido ao preconceito relativamente à modalidade de ensino – evidência sobretudo detetada no Brasil. Enquanto essa situação prevalecer, a sua relevância é mais restrita à jovens que por diversos fatores não podem aceder ao ensino tradicional.

Neste ponto, entra a discussão sobre o papel da modalidade a distância no contexto educativo, uma vez que a educação a distância foi criada (Holmberg *apud* Simonson, 2006) e expandiu-se (Aretio, 1997) por forma a atender a um público que não poderia aceder à educação tradicional por diversos motivos, dentre eles problemas geográficos, problemas de tempo e problemas de demanda (Rodriguez & Caro, 2002). Portanto, para alguns autores, tais como Silva (2014), a educação a distância deve-se circunscrever a contextos específicos, pois limita a subjetividade dos alunos, embora outros, como Belloni (2006), acreditem no seu potencial como um elemento regular dos sistemas educativos, relevante não apenas para atender à demanda e/ou grupos específicos, mas para o ensino pós-secundário em geral.

Logo, encarar a educação a distância como uma alternativa para atender à demanda educativa de determinados grupos ou percebê-la como uma forma de educação tão válida, em termos qualitativos, quanto à tradicional, é um dos determinantes para delimitar os seus limites e o seu potencial efetivo em contribuir para o desenvolvimento local sustentável. Nos casos estudados, ela aparece ainda restrita a grupos e condições específicas, tanto por determinantes normativos como por socioculturais.

Um último aspeto a destacar-se é que os testes de associação e correlação realizados revelaram que não existem relações significativas entre a influência dos cursos na decisão de residência e as variáveis faixa etária, género e experiência anterior no ensino superior (ver tabelas A5.6.34 a A5.6.36 do anexo 5.6 e A6.6.28 a A6.6.30 do anexo 6.6).

7.3 Dimensão Económico-laboral

A dimensão económico-laboral explorou, inicialmente, a relação entre a **formação recebida nos cursos e as atividades profissionais desempenhadas pelos alunos**. Neste sentido, verificou-se que, tanto nas entrevistas quanto nos inquéritos, a relação entre formação e trabalho é percecionada de forma muito mais intensa pelos licenciados da UAb/Portugal.

Na UAB/Brasil, ainda que uma parcela significativa dos alunos tenha afirmado utilizar os conhecimentos adquiridos na graduação em ambiente laboral, muitos disseram ter ingressado no curso por uma questão de oportunidade e não porque ele era desejado inicialmente, ou seja,

é possível que o curso realizado não esteja diretamente relacionado com a atividade profissional.

Neste cenário, emerge a discussão sobre a adequação dos cursos oferecidos no polo de ensino à demanda local e a forma como o curso é implementado, sem um diálogo consistente com as comunidades. Tendo em vista que o curso não era inicialmente pretendido por muitos alunos, é possível que a sua implementação não considere integralmente as dinâmicas locais e que não tenha sido possibilitada a expressão das comunidades sobre as suas necessidades. Embora os coordenadores dos polos de ensino tenham empreendido esforços para que as demandas locais sejam atendidas, o alcance destas iniciativas está limitado à apresentação das necessidades locais às Universidades, pois a decisão de implementação parte das instituições de ensino.

É importante ressaltar que isto não invalida os contributos positivos que o curso possa ter enquanto possibilidade de ensino superior nas regiões, apenas suscita uma importante discussão para o progresso do curso e desenvolvimento das regiões estudadas, uma vez que isto pode ter um impacto significativo no potencial do curso em promover o desenvolvimento local sustentável destas localidades.

Neste âmbito, a forma de implementação dos cursos pode acarretar certa inadequação entre a demanda e oferta. Acredita-se que a aproximação da Universidade com os territórios pode-se configurar numa alternativa viável para amenizar essa problemática. A oferta de cursos, tendo em vista as reais necessidades de população, poderia também contribuir para a diminuição dos índices de abandono (ver Pacheco, 2010), uma vez que os alunos podem escolher o curso de acordo com os seus desejos e não somente como uma questão de oportunidade. De igual modo, os contributos dos cursos no desenvolvimento local sustentável dessas localidades poderiam ser mais relevantes quando adequados à realidade em que estão inseridos, uma vez que o seu conteúdo poderia dialogar de forma mais consistente com a realidade dos seus alunos.

No entanto, para que isso aconteça, é essencial a mobilização de outros departamentos de ensino e um esforço coletivo das Universidades para ampliar a oferta dos cursos a distância e, em primeira instância, apoio e financiamento governamental. Vale lembrar que a participação da sociedade civil nas decisões que afetam os seus interesses é um aspeto primordial para o desenvolvimento local (Fragoso, 2005; Braga, 2002) e sustentável (Vieira, 1995; Andion, 2007; Sachs, 1980).

Ressalta-se na estrutura de governação das Universidades portuguesas, desde há poucos anos, está representada a sociedade civil. No caso da Universidade Federal de Santa Catarina,

a representação da “Comunidade Externa” ocorre no âmbito do Conselho Universitário, mediante representantes indicados pelas Federações da Indústria, do Comércio e da Agricultura, pelas Federações dos Trabalhadores do Estado de Santa Catarina e pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado de Santa Catarina.

Destaca-se que os testes de associação e correlação realizados revelaram que não existem relações entre a “formação recebida nos cursos e as atividades profissionais desempenhadas pelos alunos” e as variáveis de faixa etária, género e experiência anterior no ensino superior (ver tabelas A5.7.22 a A5.7.24 do anexo 5.7 e A6.7.1 a A6.7.3 do anexo 6.7).

No que se refere às **mudanças no enquadramento profissional** verificou-se que, no Brasil, uma parcela maior de diplomados sofreu impactos positivos neste sentido. Para os diplomados que tiveram alguma modificação positiva, ela foi motivada principalmente pelas competências teóricas, metodológicas e operacionais desenvolvidas nos cursos e ao nível da escolaridade superior adquirida. Com relação à **empregabilidade e a progressão funcional**, sofreram impacto de forma parecida pelo curso brasileiro. Já em Portugal, a empregabilidade foi mais representativa do que a progressão funcional. Com exceção da progressão funcional em Portugal, para a qual o curso teve contributos significativos somente para 37,7%, os outros aspetos foram percecionados por cerca de 60% dos pesquisados em ambos os países.

Sobre estes resultados é importante ressaltar que, no Brasil, as entrevistas demonstraram que muitos alunos foram motivados a ingressar no curso devido às possibilidades de ascensão nos planos de carreiras das empresas públicas onde trabalhavam, especialmente no caso dos funcionários públicos que possuem a progressão funcional ou de remuneração estreitamente relacionada com os níveis de qualificação formais.

Já em Portugal, testemunhos deram conta que o congelamento das carreiras em razão da crise económica posterior a 2008 é um grande entrave para a progressão funcional. Portanto, as condições económicas dos países acabam por afetar diretamente os resultados desta variável, assim como das condições de empregabilidade. Outro dado relevante que ajuda a compreender esse cenário é relativo ao desemprego dos profissionais na área de gestão. Segundo informação da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2015), em Portugal, o curso de ciências empresariais é o campo do ensino superior com maior número de desempregados registados, que rondou os 16% em 2015.

Em linhas gerais, pode-se dizer que os cursos apresentam contributos para as variáveis empregabilidade e progressão funcional, que compõem a dimensão económico-laboral do desenvolvimento local sustentável. Contudo, estes impactos possuem barreiras no seu alcance,

pois limitam-se a questões específicas das condições laborais dos seus alunos e esbarram também em aspetos político-económicos, tais como os índices de desemprego. Vale a pena lembrar que a adequação e a inserção laboral são fatores relevantes para a integração e mobilidade social, assim como para a construção da cidadania (Gallichio, 2002).

Salienta-se que nos testes de associação realizados não houve evidências de relações, no caso do Brasil, entre as mudanças no enquadramento profissional e as variáveis faixa género e experiência anterior no ensino superior (ver tabelas A5.7.16 a A5.7.18 do anexo 5.7). A única associação encontrada foi entre a mudança no enquadramento e a faixa etária (Aprox. Sig.: 0,007). Essa associação é média (V de Cramer: 0,458) e indicou que houve uma maior mudança entre pessoas mais jovens. Já em Portugal, houve associações em todos os casos, no entanto todas elas foram fracas: a) Género (Aprox. Sig: 0,043; V de Cramer: 0,272); b) Idade (Aprox. Sig: 0,050; V de Cramer: 0,272); c) Experiência académica anterior ao curso (Aprox. Sig: 0,048; V de Cramer: 0,238) (ver tabelas A6.7.16 a A6.7.18 do anexo 6.7).

O cenário encontrado na variável relativa a mudanças no enquadramento profissional também nos ajuda a compreender o comportamento dos resultados relativos ao impacto dos cursos nos **rendimentos** dos diplomados. Em Portugal, a variação média bruta nos rendimentos dos diplomados antes e depois do curso sofreu um aumento de 219,49 euros. Já no Brasil essa variação foi de 1.934.75 reais.⁵

Todavia, essa média simples não é capaz de demonstrar com precisão o aumento real nos rendimentos, uma vez que ignora outros fatores económicos importantes, como a inflação e a variação do salário mínimo. Por isso, em Portugal, foi utilizado o indicador IHPC - Índice Harmonizado de Preços no Consumidor⁶ e os valores de variação do salário mínimo.

Assim sendo, para verificar o impacto real da variação dos rendimentos, optou-se por deflacionar os rendimentos atuais para o momento de ingresso no curso. Utilizando o IHPC constatou-se que os rendimentos aumentaram em média 71,45 euros. No entanto, o aumento médio dos rendimentos não acompanhou a variação do salário mínimo, e, por isso, tem-se uma diminuição de 25,70 euros, quando deflacionado por este indicador (ver tabela 7.1).

⁵ Aproximadamente 538,00 euros, com base na cotação do dia 21 de julho de 2016: € 1 = R\$ 3,59.

⁶ O Índice harmonizado de preços no consumidor (IHPC) tem por base a informação dos Índices de Preços no Consumidor (IPC) nacional e é utilizado para medir a inflação numa base comparável com os restantes Estados-membros da União Europeia (INE, 2013).

Tabela 7.1: Variação dos rendimentos deflacionados - UAb/Portugal.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Estatística	Estatística	Estatística	Estatística
Diferença de Salário (em euros) - Deflação IHPC	€ -540,76	€ 1 497,87	€ 71,45	€ 320,17
Diferença do Salário atual deflacionado pelo salário mínimo (em euro)	€ -729,96	€ 1 120,94	€ -25,70	€ 319,92

Fonte: elaborado pela autora.

No caso do Brasil, foram utilizados os principais indicadores nacionais de medição da inflação, o INPC (Índice Nacional de Preços ao Consumidor) e o IPCA (Índices de Preços ao Consumidor)⁷, ambos calculados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e o salário mínimo real⁸.

Para verificar o impacto real da variação dos rendimentos, também se optou por deflacionar os rendimentos atuais para o momento de ingresso no curso. Os valores deflacionados pelo IPCA e INPC resultaram valores bastante parecidos, sendo registrado um aumento de R\$ 373,88 e R\$ 358,95, respetivamente. A deflação relativa ao salário mínimo representou um aumento de ganhos de R\$ 1.057,24, cerca da metade da média bruta, mas ainda significativo (ver tabela 7.2).

7De acordo com o IBGE (2016, s/n) “o Sistema Nacional de Índices de Preços ao Consumidor - SNIPC efetua a produção contínua e sistemática de índices de preços ao consumidor, tendo como unidade de coleta estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, concessionária de serviços públicos e domicílios (para levantamento de aluguel e condomínio). O período de coleta do INPC e do IPCA estende-se, em geral, do dia 01 a 30 do mês de referência. A população-objetivo do INPC abrange as famílias com rendimentos mensais compreendidos entre 1 (hum) e 5 (cinco) salários-mínimos, cuja pessoa de referência é assalariado em sua ocupação principal e residente nas áreas urbanas das regiões; a do IPCA abrange as famílias com rendimentos mensais compreendidos entre 1 (hum) e 40 (quarenta) salários-mínimos, qualquer que seja a fonte de rendimentos, e residentes nas áreas urbanas das regiões. Abrangência geográfica: IPCA/INPC: Regiões metropolitanas de Belém, Fortaleza, Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Vitória e Porto Alegre, Brasília e municípios de Goiânia e Campo Grande”.

8 Para deflacionar o salário mínimo foram utilizados os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que deflaciona o salário mínimo nominal pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE (IPEA, 2016).

Tabela 7.2: Variação dos rendimentos UAB/Brasil

	Mínimo	Máximo	Média		Desvio Padrão
	Estatística	Estatística	Estatística	Erro Padrão	Estatística
Diferença de Salário - Deflação INPC	-R\$ 4.268,87	R\$ 3.528,18	R\$ 358,95	R\$ 132,26	R\$ 1.049,80
Diferença de Salário - Deflação IPCA	-R\$ 4.210,51	R\$ 3.576,33	R\$ 373,88	R\$ 132,15	R\$ 1.048,93
Diferença do Salário atual deflacionado pelo salário min real inicial	-R\$ 2.276,14	R\$ 4.971,69	R\$ 1.057,24	R\$ 142,14	R\$ 1.128,20

Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, no Brasil verificou-se um aumento real médio nos rendimentos dos pesquisados, ainda que inferiores à média bruta calculada, que foi de R\$ 1.934,75. Em Portugal também é possível afirmar que houve um aumento na renda dos diplomados, ainda que afetada pelo salário mínimo. Salienta-se que estes dados, apesar de fornecerem indicações sobre o aumento dos rendimentos, não permitem comparar a diferença real entre os dois países. Para tal, são necessárias análises económicas mais aprofundadas, tais como a avaliação da paridade do poder de compra, que transcendem os limites desta pesquisa. A relação positiva encontrada entre educação e rendimentos segue a mesma direção da literatura relativa ao Brasil (Silveira & Silva, 2012; Valverde & Silva, 2013), Portugal (Pereira & Martins, 2002; Sousa, Portela & Sá, 2015; Budria & Nunes, 2005) e outros países (Rodríguez-Pose & Tselios, 2012; Liu, 2007; Dalmazzo & Blasio, 2007; Heuermann, 2011).

O aumento nos rendimentos pode indicar um aumento das facilidades económicas, que se materializam nas oportunidades que as pessoas têm de utilizar os recursos económicos para a produção, troca e consumo e são uma das liberdades instrumentais que compõem o desenvolvimento, na perspetiva de Sen (2000). Segundo Sobral (2000), uma das repercussões da educação nos indivíduos, em termos económicos, deve ser a melhoria de renda, ou, de forma mais abrangente, no capital humano (Schultz, 1962; Becker, 1962, 1964), crucial para a sociedade do conhecimento (Fuentes & Ciccone). Para além disso, o aumento da renda da população é um aspeto essencial do desenvolvimento, ao poder movimentar a economia local (Lima, 2002), e a auto-sustentação é um imperativo da participação, pois “participação sem auto-sustentação é farsa, porque sucumbe a dependências” (Demo, 1994: 42). Nesta perspetiva, é possível dizer que os cursos têm contributos para o desenvolvimento local sustentável no âmbito da variável renda na dimensão económico-laboral.

Um último aspeto a ser ressaltado é que, em ambos os países, os testes estatísticos demonstraram não haver indicações de associação ou correlação entre renda e as variáveis sexo, faixa etária e experiência académica anteriores ao curso (ver tabelas A5.7.19 a A5.7.21 do anexo 5.7 e tabelas A6.6.7 e A.6.7.9)

Quanto aos índices de **empreendedorismo** entre os diplomados, verificaram-se valores muito parecidos entre os casos pesquisados, 14,3% no Brasil e 14,1% em Portugal. De acordo com o relatório *Global Entrepreneurship Monitor - Global Report* (GEM, 2015/16), em Portugal, a taxa de atividade empreendedora *early-stage*⁹ é de 9,5%, e de proprietário-gestor de um negócio já estabelecido (com mais de 3,5 anos) é de 7%, resultando numa taxa geral de empreendedorismo de 16,5%. Os valores no Brasil, indicados pelo mesmo relatório, apontam para uma taxa de atividade empreendedora *early-stage* de 21% e de proprietário-gestor de um negócio já estabelecido (com mais de 3,5 anos) de 18,9%, totalizando 39,9%.

Ao comparando os valores de cada curso com a respetiva situação relativa ao empreendedorismo, há indicações de que o curso teve um maior impacto relativo em Portugal, uma vez que o país possui uma taxa de empreendedorismo de 16,5% e 14,1% dos diplomados abriram um negócio por conta própria, estando bastante próximo à média nacional. Já no Brasil, a taxa de empreendedorismo é de 39,9% e praticamente a mesma proporção de diplomados empreendeu comparativamente à Portugal (14,3%).

É interessante ressaltar que, nos últimos anos, houve um grande aumento da taxa de empreendedorismo no Brasil e que este índice foi muito influenciado pelo empreendedorismo por necessidade, entre os empreendedores iniciantes, pois enquanto o índice de indivíduos que abriram um novo negócio por oportunidade caiu de 71% em 2014 para 56% em 2015, a taxa de pessoas que tomaram essa decisão por necessidade aumentou de 13% para 36% em 2015 para as empresas iniciantes (GEM-BRASIL, 2015).

Sendo as economias das cidades onde se localizam os polos de ensino/centros locais de aprendizagem estudados pouco diversificadas muitas delas, predominantemente, agrícolas (especialmente no Brasil), o empreendedorismo é uma alternativa para dinamizá-las e, desta forma, os cursos apresentam contributos para o desenvolvimento local sustentável.

Vale a pena salientar que os relatórios do *Global Entrepreneurship Monitor* apontaram duas condições limitadoras da atividade empreendedora, transversais ao Brasil e Portugal: as políticas governamentais e as condições de educação e formação. No primeiro caso, os

9 A atividade empreendedora *early-stage* é composta por empreendedores nascentes, ou seja, que estão envolvidos na constituição de um negócio ou são proprietários de um novo negócio com até 3,5 anos (GEM, 2015/16).

empecilhos estão relacionados com a carência de políticas públicas adequadas às necessidades dos empreendedores. Já no segundo, a problemática está na pouca ênfase dada ao empreendedorismo em todos os níveis de educação (GEM-PORTUGAL, 2013; GEM-BRASIL, 2015).

O *Global Report* mais recente demonstrou que os índices de educação empreendedora ainda não apresentam resultados robustos em ambos os países. O indicador avalia a educação empreendedora nos países em duas fases, “*at school stage*” e “*at post school*”, e varia de 1 = altamente insuficiente a 9 = altamente suficiente. Portugal apresentou resultados melhores que o Brasil, atingindo 5,60 no estágio “*at school stage*” e 4,74 no “*at post school*”. No Brasil estes índices são, respetivamente, 2,11 e 3,84 (GEM, 2015/16).

Neste cenário, destaca-se a importância da educação para o desenvolvimento local sustentável, uma vez que o fortalecimento das capacidades técnicas, gerenciais, económicas e empreendedoras são questões essenciais para a mobilização das potencialidades endógenas dos territórios (Braga, 2002). Assim sendo, acredita-se que o alinhamento das Universidades no esforço para fomentar o empreendedorismo, não somente na sua vertente económica, mas também social, seria coerente e de grande valia, especialmente tratando-se de um curso de administração/gestão, campo em que o empreendedorismo está situado. Tal poderia contribuir significativamente para a melhoria dos índices de empreendedorismo e, desta forma, fomentar o desenvolvimento.

Um aspeto interessante verificado no Brasil, sobre essa questão, é que os testes de associação (Aprox. Sig.) revelaram uma relação média (V de Cramer: 0.415) entre o género e o empreendedorismo (ver tabela A5.7.13 a A5.7.15 do anexo 5.7). Desta relação, foi possível verificar que o sexo masculino possui uma maior relação com o empreendedorismo. Nesta pesquisa, entre os alunos que abriram alguma empresa ou iniciaram uma atividade profissional por conta própria, todos são do sexo masculino. Já em Portugal não foram encontradas relações entre as variáveis (ver tabela A6.7.19 a A6.7.21 do anexo 6.7).

Apesar do aumento da participação feminina no empreendedorismo brasileiro, alguns estudos observaram a maior propensão dos homens em empreender (Canever, Kohls, Krause, Lagemann & Rigatto, 2013; Matthews & Moser, 1996; Peñaloza, Diógenes & Sousa, 2008; Crant, 1996). Canever *et. al.* (2013) acreditam que essa diferença entre géneros pode estar associada ao papel social atribuído às mulheres. Shelton (2006) reconhece a existência de conflitos confrontados pelas mulheres que empreendem, especialmente a necessidade de conciliar trabalho e família. Ainda que as implicações familiares sejam um desafio para as

mulheres empreendedoras e que o público investigado seja composto por pessoas já casadas ou com união estável, julga-se interessante para a UAB/Brasil realizar um estudo mais aprofundado, que vise compreender os motivos que levaram apenas os licenciados do sexo masculino a empreender, uma vez que, como já visto, o empreendedorismo pode contribuir significativamente para o desenvolvimento local sustentável.

A questão relativa à **economia solidária** apresentou uma certa divergência quanto aos resultados encontrados. Enquanto no Brasil cerca de 60% dos inquiridos sentiram o impacto do curso, em Portugal os índices rondaram os 30%. Contudo, as entrevistas do Brasil contrariaram os resultados encontrados nos questionários e seguiram a mesma tendência de Portugal, que atesta que a temática não é comumente trabalhada nos cursos e, por isso, o contributo é bastante limitado. O impacto, quando percebido, especialmente pelos diplomados brasileiros, ocorre indiretamente. Por outras palavras, eles argumentam que o fato de terem adquirido maior conhecimento e se tornado pessoas mais informadas após o curso contribuiu para que o interesse sobre essas questões aumentasse.

Sobre esse assunto, julga-se importante salientar as implicações, destacadas por França Filho (2008: 222), de se “depositar todas as fichas na capacidade da economia de mercado”, uma vez que a lógica de inserção exclusiva mediante as vias económicas tem sido progressivamente questionada. Para o autor, uma orientação sustentável e solidária não é exclusiva, mas visa “pensar a economia como economia plural e imaginar diferentes enclaves”.

Portanto, em termos de economia solidária os cursos não apresentam grandes contributos para o desenvolvimento local sustentável. Vale ressaltar que, conforme salienta Forbeloni (2014:51), “a economia solidária se encaixa no debate sobre desenvolvimento porque apresenta vários aspetos que favorecem o desenvolvimento económico, por meio da geração de trabalho e renda, favorecendo também a expansão social e política”. A economia solidária pode fomentar o desenvolvimento, não apenas na perspetiva do crescimento económico (Forbeloni, 2014), mas como a expansão das capacidades dos indivíduos que se relacionam com as liberdades de escolha e constituem-se como uma expressão efetiva do desenvolvimento (Sen, 2010).

Em relação à economia solidária, não foram encontrados indicativos de associação ou correlação entre as variáveis de caracterização individual, em ambos os países (ver tabelas A5.7.7 a A5.7.9 do anexo 5.7 e A6.7.10 a A6.7.12 do anexo 6.7).

7.4 Dimensão Cultural-Informativa

Entender a cultura como uma dimensão relevante para o desenvolvimento implica, segundo Vecchiatti (2004:94), “promover a coesão em comunidades e levar em consideração que as características da cultura podem ser um fator de crescimento em determinado território”. Na análise da dimensão cultural-informativa desta pesquisa foi possível perceber que, em ambos os casos estudados, a **acessibilidade cultural** proporcionada pelos cursos é bastante restrita à ampliação das possibilidades de procura de informações. Este aspeto, aliado à possibilidade de tornar-se um cidadão mais informado, apresentou um maior impacto.

Uma questão transversal nos testemunhos dos alunos, tanto no Brasil quanto em Portugal, é que as vivências no âmbito do ensino superior e os conhecimentos adquiridos ao longo do curso despertaram o desejo de ampliar os conhecimentos em diferentes áreas, o que aumentou a procura por informações, assim como pela qualidade das mesmas.

Verificou-se também, especialmente no caso brasileiro, que o alargamento das fontes de informação dá-se principalmente no âmbito virtual e que o desenvolvimento das capacidades em usar a internet contribuiu para tal.

Outros aspetos interessantes destacados foram o aumento das habilidades para realizar pesquisas e a aquisição de vocabulários que permitem aceder e compreender publicações de natureza científica com maior clareza. É possível que essa configuração tenha vínculo com a necessidade dos alunos, na modalidade a distância, em procurar informações para desenvolver as suas atividades de aprendizagem, uma vez que o contato com os professores é separado no tempo e espaço. Uma reclamação frequente dos alunos é mesmo a demora no tempo de resposta dos docentes.

Quanto aos contributos do curso para a maior **valorização da cultura/história local**, foi possível verificar que, no caso do Brasil, os alunos apenas o percecionaram numa dimensão relativa ao arranjo organizacional e económico das localidades, por meio da realização de pesquisas em empresas da região para a composição dos seminários temáticos. Em Portugal, essa relação é estabelecida por meio de atividades desenvolvidas pelos centros locais de aprendizagem. Ressalta-se que impactos relacionados a aspetos tais como música, folclore, tradições locais, cinemas e museus não foram percecionados de forma relevante pelos alunos pesquisados.

De acordo com Silva, Dellagnelo & Rodrigues (2012), o fomento à cultura pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento local, uma vez que, por meio dela, é possível estimular práticas de desenvolvimento da consciência sobre a realidade social, da criticidade e

da autoestima das pessoas, pois, segundo Sachs (2004), a sustentabilidade cultural é corolário da dimensão social. Knopp & Darbilly (2007:01) salientam que a “cultura é o meio pelo qual esses elementos podem se desenvolver e conduzir a humanidade à mudança, em direção a um novo caminho, a uma utopia de um mundo de pessoas livres de privações e capazes de conduzir o seu próprio destino”.

Com base nestas perspectivas, podemos concluir que os contributos dos cursos estudados para a dimensão cultural-informativa do desenvolvimento local sustentável são reduzidos pois, na sua generalidade, limitam-se à ampliação das fontes de informações consultadas pelos alunos.

Ressalta-se que a importância desta dimensão para o desenvolvimento local sustentável reflete-se na valorização das múltiplas expressões e potencialidades de um território. Portanto, as Universidades podem ter uma grande contribuição ao fomentar o interesse e valorização das dinâmicas endógenas das localidades que abrangem, pois “uma sociedade só pode se desenvolver plenamente se ela tiver consciência de si, de suas raízes históricas, de sua identidade cultural, desenvolver autocrítica e resgatar a autoestima de seus indivíduos”, para além de atuar como um veículo de integração e coesão social (Knopp & Darbilly, 2007:11).

Uma última questão a ser enfatizada sobre a dimensão cultural-informativa é que os testes estatísticos de associação (V de Cramer) ou de correlação (Spearman) revelaram a não existência de indicações de relação entre as variáveis desta dimensão e as variáveis sexo, faixa etária e experiência académica anterior ao curso, em Portugal (ver tabelas do anexo 6.8). No Brasil, os mesmos testes encontraram apenas uma relação (Aprox. Sig: 0,005) entre a idade e tornar-se um cidadão mais informado ou participativo, porém ela é fraca (Correlação de Spearman: -0,367) (ver tabelas do anexo 5.8).

7.5 Dimensão Político-Social

A dimensão político-social é uma questão essencial para o desenvolvimento local sustentável, especialmente num período em que a “disrupção social paira de modo ameaçador sobre muitos lugares problemáticos do nosso planeta” (Sachs, 2004:15). Portanto, as oportunidades sociais são elementos que compõem as liberdades substantivas, que são os frutos do desenvolvimento. A educação é, nessa perspectiva, uma oportunidade fundamental, já que a sua carência limita a atuação livre dos indivíduos pois afeta, não apenas a condução da vida privada, mas também a participação das pessoas nas dinâmicas económicas e políticas que as envolvem, tornando-as mais efetivas (Sen, 2000).

Assim sendo, a criação de condições favoráveis ao fomento da **reflexividade e da autonomia** dos indivíduos é essencial para a educação de sujeitos capazes de agir sobre o mundo e transformá-lo (Freire, 1987). A análise dos dados relativos a esta dimensão permitiu perceber que o percurso académico na UAB/Brasil e na UAb/Portugal teve um grande contributo ao despertar o sentido crítico dos alunos. Este fato relacionou-se com a aquisição de conhecimento de uma forma geral: em outras palavras, os alunos crêem que a aquisição de conhecimentos, independente do curso realizado, é capaz de contribuir para a construção de um olhar diferenciado e mais crítico em relação ao que os cerca. O aumento das possibilidades de intervenção e participação nas decisões laborais apresentou um impacto menor, mas ainda muito significativo, e foi também percecionado nas entrevistas, especialmente em Portugal.

Nos testes estatísticos realizados, foram cruzadas as questões relacionadas com a reflexividade e autonomia nas variáveis género, faixa etária e experiência académica anterior ao curso. No Brasil não foram encontradas indicações de associações ou correlações entre tais variáveis (ver tabelas A5.9.1 a A5.9.6 do anexo 5.9). Já em Portugal, verificou-se uma relação (Aprox. Sig.: 0,039) entre o género e a criticidade, no entanto a associação é fraca (V de Cramer: 0,336) (ver tabelas A6.9.1 a A6.9.6 do anexo 6.9).

Em relação ao **pensamento e às atitudes políticas** dos pesquisados, os dados revelaram que os alunos no Brasil acreditam que o curso teve uma maior influência para ampliar o interesse e perceção sobre assuntos desta natureza, embora questões tais como o interesse em acompanhar processos eleitorais e políticas públicas não tenha sido manifesto em nenhum caso. Em Portugal, tanto os dados estatísticos quanto as entrevistas demonstraram que os alunos sentem poucos impactos neste âmbito. Os testes estatísticos relevaram que, em ambos os países, não há indicações da relação dessas variáveis com o género, faixa etária e experiência académica anterior ao curso dos pesquisados (ver tabelas A5.9.7 a A5.9.18 do anexo 5.9 e A6.9.7 a A6.9.18 do anexo 6.9).

Embora os contributo tenham sido sentidos em diferentes níveis de intensidade, é interessante ressaltar que o motivo pelo qual os alunos atestam ter sido influenciados positivamente pelos cursos realizados é o mesmo em ambos os países: o maior contributo das graduações foi no sentido de ampliar a capacidade de compreensão dos fenómenos políticos e, com isso, subsidiar uma análise menos superficial dos mesmos - aspeto também ressaltado por Milligan *et. al.* (2003). Neste caso, algumas disciplinas do curso tiveram um impacto direto na forma como os alunos percecionam as questões políticas, especialmente as relacionadas à economia, que permitem entender determinadas ações com mais clareza nesse campo.

Uma questão de grande importância e que diz respeito diretamente ao território, é o impacto que o aumento da escolaridade da população pode ter na administração pública. Embora tal fato tenha sido verificado apenas numa localidade entre todas as estudadas, uma das coordenadoras dos polos brasileiros afirmou ter percebido mudanças na forma de atuação dos políticos locais, que passaram a agir mais preocupados com a percepção da sociedade civil sobre as suas ações.

Neste contexto, vale ressaltar a importância dos contributos acima citados, pois o despertar da consciência crítica é um passo essencial para a formação do sujeito capaz com história própria, como ressalta Demo (2000), uma vez que está fundamentada no saber pensar e saber aprender. É neste âmbito que a relação entre a educação e o desenvolvimento torna-se mais forte, em razão de formar indivíduos que podem, no futuro, envolver-se efetivamente em atividades de transformação social e política nos ambientes que os cercam e assim geram dinâmicas construtivas (Dowbor, 2009), mesmo que, como nos casos aqui analisados, a participação social não tenha sido algo representativo.

Neste ponto, encontraram-se alguns limites da retórica e da autoimagem, pois a participação social foi a categoria para a qual o curso teve menos contributos. Notou-se que a generalidade dos alunos, tanto em Portugal quanto no Brasil, não sentiu qualquer influência da graduação que realizaram para que tivessem maior interesse **em participar de organizações sociais ou associações profissionais**. Somente alguns poucos alunos que já atuavam em organizações dessa natureza antes do ingresso no curso, é que perceberam como os ajudou a desenvolver melhor as suas atividades. Algo interessante revelado nas entrevistas é a resistência de alguns docentes em trabalhar esses assuntos no caso brasileiro. Segundo testemunhos, alguns professores desencorajavam os alunos a trabalhar com essas temáticas.

A discussão teórica sobre o desenvolvimento local sustentável permitiu verificar que um de seus pressupostos é a participação social. Logo, o envolvimento dos atores territoriais é essencial para gerar e modificar positivamente as dinâmicas das comunidades em que vivem. O despertar da consciência crítica e política é um passo essencial e não deve ser desvalorizado.

Não obstante, conforme salienta Tenório (2004), para o desenvolvimento da iniciativa local é fundamental a constituição de atores capazes de ter iniciativa e, para tal, é necessário fornecer aos indivíduos os conhecimentos necessários para transformar a sua região (Dowbor, 2009). Novamente, aparece a importância da promoção da cultura e dos territórios locais para que os alunos sejam capazes de compreender com clareza a realidade que os cerca e desenvolver

capacidades efetivas de ação e intervenção, tendo em vista o desenvolvimento local (Demo, 2000).

Assim sendo, os cursos contribuem para a dimensão político-social do desenvolvimento local sustentável enquanto catalisadores das capacidades críticas dos seus alunos, que se refletem também nas suas perceções políticas. Não obstante, ainda que bastante relevantes, é importante ressaltar que tais contributos aparecem somente numa dimensão subjetiva e não se consolidam enquanto práticas políticas e sociais interventivas, capazes de alterar profundamente as dinâmicas sociopolíticas num curto prazo de tempo.

Relembramos que a participação, enquanto resultado de um processo de construção social, está sujeita à influência de fatores históricos e culturais; “neste sentido, a participação parece manter uma relação direta com a capacidade individual ou coletiva de interagir, cooperar, associar-se e confiar, isto é, com o chamado capital social” (Martins, 2002: 52).

Portanto, a lógica do desenvolvimento local carece, essencialmente, do surgimento e fortalecimento de atores locais (Tenório, 2004), que conheçam o seu território e sejam capazes de transformar o que os rodeia e gerar dinâmicas construtivas: “constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos, desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram (...) educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la” (Dowbor, 2009: 22).

Nesta perspetiva, o capital social pode contribuir para a ampliação da capacidade participativa e associativa dos atores sociais e a valorização da cultura e história local. Ora esta é uma condicionante para a participação se efetive em intervenções capazes de modificar positivamente as dinâmicas locais, a partir das potencialidades endógenas do território. Portanto, as dimensões pessoal, cultural e político-social possuem relacionam-se e podem influenciar-se mutuamente. Nesta perspetiva, o maior contributo dos cursos para o capital social e para a valorização da história e cultura dos territórios em que estão inseridos poderiam contribuir para o aumento da participação social, que, potencialmente, teria implicações no desenvolvimento local sustentável.

Em relação aos testes estatísticos, sublinha-se que os cruzamentos das variáveis ligadas à participação em organizações sociais e profissionais com as variáveis faixa etária, género e experiência no ensino superior antes do curso apresentam, no Brasil, apenas uma relação (Aprox. Sig.: 0,003) que envolve a participação em associações profissionais e experiência no ensino superior antes do curso, no entanto a relação é fraca (V de Cramer: 0,394) (ver tabelas

A5.9.19 a A5.9.24 do anexo 5.9). Já em Portugal, houveram duas associações: a) género x organizações sociais (Aprox. Sig.: 0,035), e; b) Idade x associação profissional (Aprox. Sig.: 0,000). Não obstante, estas associações foram fracas (V de Cramer: 0,300 e 0,397, respetivamente) (ver tabelas A6.9.19 a A6.9.24 do anexo 6.9).

7.6 Dimensão Ecológico-Ambiental

O desenvolvimento depende, numa primeira instância, de critérios de sustentabilidade económica e social, assim como de sustentabilidade ambiental, tendo em vista um compromisso ético com as gerações atuais e futuras (Sachs, 2004). A consolidação deste compromisso passa, primeiramente, pelo processo de consciencialização das pessoas para poder avançar para a sua prática efetiva.

A análise dos dados referentes à dimensão ecológico-ambiental permitiu verificar que, no Brasil, o maior contributo do curso acontece na **consciencialização dos alunos em relação às questões ambientais**. Houve relatos de mudanças de comportamento em âmbito familiar, intervenções em ambiente de trabalho e trabalhos de conclusão de curso realizados sobre a temática ambiental. No entanto, é importante ressaltar uma diferença significativa entre os dados encontrados nos questionários e nas entrevistas. No primeiro caso, o quadro é bastante positivo e o contributo da graduação aparece de forma relevante. Já os testemunhos de alunos, tutores e coordenadores entrevistados demonstram certo ceticismo em relação a isso e relevam que o tema não é tratado com grande relevância no curso e, por isso, este não se preocupa em formar os seus alunos nesse sentido.

Em Portugal os resultados são menos expressivos. Nos questionários, o principal impacto do curso ocorre ao nível da **implementação ou apresentação de alguma ideia ecológica em ambiente laboral**. Os alunos atestam que o tema é pouco explorado, sendo o curso mais voltado para a administração de empresas voltadas para o lucro, embora os entrevistados demonstrem considerar a importância do tema.

Os contributos do curso para a dimensão ecológico-ambiental, quando percecionados, especialmente no caso brasileiro, aparecem mais claramente de forma indireta, ou seja, o contexto de aquisição de novos conhecimentos desperta um maior interesse dos alunos pelas questões que os cercam. De fato, a temática ambiental não é uma das preocupações centrais de ambos os cursos e não consta no plano de estudos da licenciatura em gestão da UAb/Portugal (ver anexo 6.4) e no Brasil é trabalhado em apenas uma disciplina, chamada “Gestão Ambiental e Sustentabilidade” (ver anexo 5.4). Por outro lado, os alunos que não sentiram impactos nesse

âmbito crêem que a consciência e comportamentos ambientalmente responsáveis são determinados pelo ambiente em que se vive ou que já existiam antes do ingresso no curso.

Vale ressaltar que, conforme destacam França Filho & Santana Junior (2007), a sustentabilidade de um território não pode estar ancorada somente na sustentabilidade económica das organizações produtivas, é preciso considerar a sua articulação com as outras dimensões que compõem o espaço local, entre elas a sustentabilidade ambiental. Esta perspetiva considera a importância da dimensão económica, mas não enfatiza a sua centralidade.

Num curso de gestão, essa questão ganha relevância ainda maior, visto que, para além de formar atores sociais, é responsável pelo processo de ensino de indivíduos que, pelo menos em teoria, serão componentes de organizações públicas, privadas ou do terceiro setor e participarão, direta ou indiretamente, das decisões que afetam as organizações de produção e serviços, das políticas públicas e das diretrizes de ação de organizações da sociedade civil. Assim sendo, poderão ser determinantes nos rumos que a questão ambiental tomará na sua alçada de influência, ao criar impacto ao nível local e global.

Não obstante, o foco dos cursos de administração/gestão na qualificação profissional e gestão instrumental das organizações é algo bastante recorrente. Segundo Jacobi Raufflet & Arruda (2011:39), um dos grandes desafios da educação para a sustentabilidade em cursos de administração/gestão são as abordagens que “promovem um ensino no qual os estudantes são estimulados a tomar decisões como indivíduos focados predominantemente em uma visão de maximização de curto prazo de um pequeno grupo, com base em uma análise de custo-benefício”. Para os autores, essa perspetiva é contrária a uma orientação de educação mais participativa e inclusiva, que qualifica o desenvolvimento sustentável. Neste sentido, as contribuições dos cursos estudados para o desenvolvimento local sustentável são ainda muito incipientes e carecem de maior robustez.

Em Portugal, os testes estatísticos que cruzaram as variáveis desta dimensão com as variáveis sexo, faixa etária e experiência académica antes do curso demonstraram somente a existência de uma associação (Aprox. Sig: 0,013) fraca (V de Cramer: 0,381) entre o sexo e a maior consciência em relação a questões ambientais. Para além disso, o cruzamento da variável “despertar do interesse sobre questões relacionadas ao meio ambiente” com a “adoção de atitudes ambientalmente responsáveis” e com a “implementação ou apresentação de alguma ideia/iniciativa ecológica no ambiente de trabalho” demonstrou a existência de correlações (Aprox. Sig.: 0,000 em ambos os casos) positivas e fortes (Correlação Spearman: 0.966 e 0.795, respetivamente) (ver tabelas do anexo 6.10).

No Brasil, as medidas estatísticas demonstraram que existe uma associação (Aprox. Sig.: 0,014) média (V de Cramer: 0.410) entre a apresentação de ideias ou iniciativas no ambiente de trabalho e o gênero. Ela demonstra que o sexo masculino sofreu mais impacto pelo curso no que se refere à apresentação de ideias ou iniciativas no ambiente de trabalho. As outras questões não apresentaram correlações quando cruzadas com o gênero, faixa etária e experiência acadêmica anterior à UAB/Brasil.

Um aspeto relevante a ser destacado são os resultados dos testes de correlação entre a questão “despertar do interesse sobre questões relacionadas ao meio ambiente” com a “adoção de atitudes ambientalmente responsáveis” e a “implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho”, que acompanharam os resultados encontrados em Portugal. No primeiro caso encontrou-se uma correlação (Aprox. Sig.: 0,000) forte (Spearman: +0,889), no segundo a correlação (Aprox. Sig.: 0,000) também foi forte (Spearman: +0,825), e ambas foram positivas (ver tabelas do anexo 5.10).

As medidas estatísticas permitiram verificar que, em ambos os países, quando há um aumento da consciência ambiental, também existe um aumento da adoção de atitudes ecológicas e da implementação ou apresentação de ideias/iniciativas ecológicas no local de trabalho dos pesquisados.

O fato do aumento da consciência ambiental estar positivamente associado à adoção de atitudes ecológicas e apresentação de ideias ou medidas ambientalmente corretas em âmbito laboral, segue a tendência de estudos mais aprofundados sobre esse tema, tais como Bedante (2004), que também demonstraram haver uma influência positiva da consciência ambiental nas atitudes sustentáveis.

Logo, verifica-se a existência de um potencial dos cursos em criar um impacto positivo sobre a dimensão ecológica-ambiental do desenvolvimento local sustentável, pois a educação é um fator que pode criar condições para o florescimento da consciência e da ação, uma vez que influencia a formação dos sujeitos. Assim sendo, as Universidades possuem um papel muito importante para a sustentabilidade ambiental, seja por meio do ensino, da pesquisa ou da extensão. É possível que uma maior atenção destinada a esses temas proporcione contributos ainda maiores.

Por fim, ressalta-se que “educar indivíduos além de seus papéis profissionais e gerenciais, dados os desafios que a humanidade vem enfrentando e enfrentará, representa uma carga de responsabilidade para o ensino da administração no século XXI e um convite também

para se reinventar” (Jacobi, Raufflet & Arruda, 2011:45). Fica, portanto, um desafio aos cursos aqui estudados.

7.8 Dimensão Universidade-território

Sendo os polos de ensino do Brasil e os centros locais de aprendizagem (CLAs) em Portugal as estruturas que mais aproximam a Universidade dos territórios que abrigam os seus cursos ao nível superior, foi por meio deles que se observou a relação estabelecida das Universidades com os alunos e com as comunidades locais.

Assim sendo, verificou-se que a generalidade dos alunos considera os polos e os centros locais de grande importância para a região. A importância dos CLAs e polos de ensino, entretanto, quando relacionada em ambos os países com o sexo e experiência académica anterior ao curso, só demonstrou a existência de uma associação (Aprox. Sig.: 0,041) fraca (V de Cramer: 0,381) com o género e somente em Portugal (ver tabelas do A5.11.1 e A5.11.2 no anexo 5.11 e A6.11.1 e A6.11.2 no anexo 6.11).

Os maiores contributos percebidos estão relacionados com a ampliação do acesso ao ensino superior e consequente melhoria da mão-de-obra local. Além disso, o polo e CLAs são vistos como um aspeto que valoriza a cidade perante a sua região, pois dá visibilidade e a distingue das outras por oferecer ensino superior gratuito. Uma última questão interessante é o fomento da economia local, ainda que bastante incipiente, com a nova dinâmica produzida pelo polo de ensino nos municípios, no caso do Brasil.

O vínculo mais latente percebido entre as Universidades e as comunidades locais é referente às possibilidades de ensino que a primeira oferece à outra. Verificou-se, nos relatos dos alunos, que nas cidades onde eles vivem não possuem, em geral, opções de ensino gratuitas de ensino superior, e, em alguns casos, nem opções privadas. No entanto, vale lembrar que, no caso brasileiro, houve indicações de que a oferta de cursos não está atenta à procura (demanda) local, fato a ser avaliado com atenção pela instituição.

Neste cenário, questões financeiras e de deslocação surgem como obstáculos à realização de cursos superiores. Para além disso, as dificuldades em compatibilizar os estudos com as atividades profissionais e familiares tornam-se ainda mais acentuadas. Perante tal condição, a educação a distância possui um grande contributo, pois aparece como a única alternativa viável para o prosseguimento dos estudos da grande maioria dos pesquisados, que afirmaram não ter possibilidades de aceder ao ensino superior de outra forma. Quanto à relação entre o acesso ao ensino superior e as variáveis género, faixa etária, estado civil e experiência

académica anterior ao curso, em ambos os países, verificou-se que não foram encontradas correlações ou associações (ver tabelas A5.11.27 a A5.11.30 do anexo 6.11 e A6.11.27 a A6.11.30 do anexo 6.11).

Entre os motivos que levaram à escolha dos cursos oferecidos pela Universidade Aberta de Portugal e do Brasil, os mais significativos foram a flexibilidade, a autonomia, e a possibilidade de prosseguir os estudos sem ter que fazer deslocações longas. Estes resultados corroboram a literatura sobre educação a distância, a qual aponta para a apreciação dos estudantes quanto à possibilidade de flexibilizar as atividades académicas ao poderem realizá-las em qualquer momento e lugar (Hong, Lai & Holton, 2003; Weller, 2000), bem como no que respeita ao tempo salvo pela não necessidade de deslocações diárias (Valenta, Therriault, Dieter & Mrtek, 2001; Johnson, 2003). Verificou-se também que as motivações não giram somente em torno de questões profissionais, pois os aspetos relacionados à realização pessoal também são bastante valorizados pelos alunos.

Vale ressaltar que todas estas motivações foram trabalhadas estatisticamente com o intuito de verificar as associações ou correlações com o género, faixa etária, experiência no ensino superior e estado civil. No Brasil, foi encontrada uma associação (Aprox. Sig: 0,006) fraca (V de Cramer: 0,339) entre experiência académica anterior ao curso, prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (ver tabelas A5.11.3 a A5.11.26 do anexo 5.11). No caso de Portugal, foi encontrada uma associação, entre experiência académica anterior ao curso e o desempenho de uma profissão que parecia interessante, no entanto, essa relação (Aprox. Sig.: 0,020) é fraca (V de Cramer: 0,301) (ver tabelas A6.11.3 a A6.11.26 do anexo 6.11).

No âmbito aqui estudado, a educação a distância destaca-se ao atender a uma demanda específica que, devido a obstáculos geográficos (como a necessidade de deslocamentos diários), de tempo (conciliar os estudos com vida profissional e familiar), de demanda (carência na oferta de cursos - Rodriguez & Caro, 2002) e de custos (dificuldades financeiras para aceder à uma instituição privada), os inquiridos não teriam como realizar um curso universitário. Portanto, verifica-se que as Universidades têm cumprido com o objetivo de proporcionar acesso à educação para pessoas que, por diversos motivos, não teriam como realizar um curso superior.

Os contributos para os territórios aqui analisados são o que Correia & Pereira (2006: 71) chamam de *spillovers* do conhecimento. Eles se traduzem no “derramamento” do conhecimento adquirido por um indivíduo no contexto em que ele está inserido, o que traz contribuições que, nos casos aqui estudados, possuem grande potencial para alterar positivamente os arranjos produtivos e económicos das regiões, especialmente a longo prazo.

Como explicita Demo (1994: 31), “trabalhar/produzir e participar definiriam as oportunidades históricas das pessoas e sociedades, desde que almejem ao projeto próprio de desenvolvimento”. Para este autor, como vimos atrás, a auto-sustentação é um dos pilares para o processo de emancipação, uma vez que considera a participação sem auto-sustentação uma farsa, pois está permeada por relações de dependência. Sachs (1994, 2002, 2004) também a considera uma condição prévia, visto que os conflitos económicos desencadeiam os sociais, que obstruem a sustentabilidade ambiental. No mesmo sentido, Sen (2000) aborda a importância das liberdades económicas.

A educação, portanto, é um fator determinante numa sociedade em que o conhecimento é a base para o crescimento económico (Sobral, 2000), e é aí que se expressam mais fortemente as contribuições dos polos de ensino nas regiões pesquisadas.

Entretanto, conforme salienta Demo (1994), o papel da educação para a melhoria das carências materiais é importante, mas não se pode resumir ao mesmo. Assim sendo, a Universidade deve estar atenta ao seu papel social, dando um contributo constante para a sociedade que a sustenta (Zottis *et. al.* 2008), uma dimensão na qual a extensão universitária é extremamente importante (Simionatto, 2014).

Neste cenário reside a principal crítica à atuação dos polos de ensino brasileiros nos territórios onde estão inseridos. A realização de ações que promovam a integração entre polos, alunos e comunidades são escassas, com exceção de um polo que realiza com sucesso atividades integradoras entre esses atores.

Sendo eles o elo entre a Universidade e as comunidades locais, existe a ideia que as suas atividades deveriam transcender os limites do apoio pedagógico aos alunos e envolver a comunidade como um todo, mediante ações de integração e de atividades socioculturais. Assim, as comunidades têm a oportunidade de usufruir diretamente dos benefícios das Universidades. O fato de um dos polos estudados ter claramente essa preocupação e desenvolver efetivas ações nesse sentido sinaliza a possibilidade concreta para uma maior integração Universidade-território.

A dificuldade de integrar alunos e população em eventos dessa natureza foi apontada com um dos motivos para as dificuldades de interação. Os polos de ensino e CLAs são um suporte bastante valorizado pelos estudantes, que consideram, em regra, a sua estrutura física adequada, fato corroborado nas visitas realizadas. Contudo, a relação estabelecida entre alunos e estes espaços parece não ir além dos aspetos que circundam diretamente o curso de graduação. Foi possível perceber que esses espaços também estão abertos à comunidade, embora ela quase

não usufrua deles. Para procurar sensibilizar as comunidades e aumentar o conhecimento e interesse pelo polo, a estratégia mais utilizada é a divulgação da sua existência e atividades.

A integração entre os centros locais de aprendizagem e os seus alunos também é uma dificuldade na Universidade portuguesa. No entanto, a Universidade Aberta de Portugal demonstrou, por meio dos seus centros locais de aprendizagem, que é possível desenvolver estratégias efetivas para a realização de ações que integrem, principalmente, a sociedade civil e tragam uma mais-valia para os territórios que a abrigam. Para tal, demonstrou ser necessária a criação de relações de cooperação com entidades e governos locais e outras instituições de ensino. Observar as demandas e valorizar o potencial dos territórios também demonstrou ser aspetos essenciais para o sucesso destas iniciativas.

Uma questão marcou fortemente a diferença de atuação entre os centros locais de aprendizagem da Universidade Aberta de Portugal e os polos de ensino da Universidade Aberta do Brasil: na primeira instituição existe claramente a preocupação em aproximar, gerar uma integração e uma dinâmica positiva entre Universidade e território. Isto foi percebido desde o discurso de membros da reitoria e professores até os coordenadores que atuam diretamente nas comunidades locais e confirmado com as ações efetivamente realizadas. No segundo caso, com exceção do polo de ensino já citado, essa integração não é, claramente, algo prioritário e não está integrado na cultura e na forma de ação dos polos de ensino, que se dedicam ao apoio pedagógico e burocrático aos seus alunos e potenciais estudantes.

Contudo, é importante ter em conta que a Universidade Aberta de Portugal é uma organização institucionalizada e autónoma, enquanto a Universidade Aberta do Brasil atua por meio de projetos dentro de instituições de ensino já consolidadas e, portanto, opera de acordo com a cultura e as determinações das instituições que abrigam estes projetos, no caso aqui estudado a Universidade Federal de Santa Catarina. Ressalta-se que um dos maiores obstáculos percebidos na atuação dos polos de ensino e centros locais é a vulnerável relação que eles estabelecem com os governos locais pois, a cada mudança de governo, as dinâmicas e o apoio podem mudar drasticamente e afetar os recursos disponíveis e as possibilidades de atuação.

As Universidades possuem uma grande importância para o desenvolvimento, uma vez que, para além de proporcionarem a melhor capacitação da mão-de-obra local, possuem potencial para desempenhar uma ampla função social e externalizar os seus benefícios para toda a sociedade (Zottis *et. al.* 2008: 36). As instituições estudadas possuem um grande contributo para o desenvolvimento local sustentável, à medida que ampliam as possibilidades de acesso à

educação em regiões com certas carências educacionais e ao atenderem um público que, por diferentes motivos, não pode aceder ao ensino superior tradicional.

Simionatto (2014) destaca que, para além da importância do ensino e da pesquisa, a dimensão que abrange a extensão universitária é fundamental, pois cumpre o compromisso de devolver à sociedade o saber que a Universidade constrói. Neste ponto, podemos afirmar que a Universidade Aberta de Portugal possui uma atuação mais relevante para o desenvolvimento local sustentável das comunidades em que estão inseridos os seus centros locais de aprendizagem. No caso da Universidade Aberta do Brasil, a extensão universitária não se expressa tão fortemente, portanto, limita a sua integração com a sociedade local e os possíveis contributos positivos desta relação.

Por fim, destaca-se que as Universidades, neste caso as Universidades públicas, precisam compreender o seu “papel social, devolvendo constantemente para a sociedade o resultado do conhecimento obtido, financiado pelos impostos de toda a população, contribuindo para o desenvolvimento sustentável” (Zottis *et. al*, 2008: 36).

Capítulo 8 – Considerações finais

A relação entre educação e desenvolvimento não é uma temática recente, mas ganhou novas dinâmicas com o passar do tempo. A educação, configurada segundo um modelo tradicional de ensino, no qual os alunos e professores compartilham o espaço e o tempo, incorporou novos arranjos possibilitados pelas tecnologias da informação e comunicação. É neste contexto que a educação a distância adquiriu maior relevância, ao apresentar um “sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria”, que pode proporcionar aos estudantes uma “aprendizagem independente e flexível” (Aretio, 1994:14).

Por sua vez, o desenvolvimento, antes pensado unicamente numa orientação económica, adquiriu contornos mais complexos ao integrar dimensões como a sustentabilidade e a perspectiva local. Por isso, neste trabalho optou-se por utilizar uma perspectiva que está alicerçada, especialmente, nos trabalhos de Amaro (2003), Sen (1993, 2000) e Sachs (1993, 2002, 2004) que entende o desenvolvimento local sustentável como uma condição de equilíbrio e sustentabilidade social, política, económico, cultural e ambiental, alcançada em longo prazo. Estas visam a expansão das liberdades individuais, a satisfação de necessidades e de melhoria das condições de vida de uma comunidade local, a partir, essencialmente, das suas capacidades e de seu protagonismo nessa dinâmica.

Neste âmbito, o presente trabalho procurou compreender como essas diferentes perspectivas de educação e de desenvolvimento interagem na prática. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: quais são os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável? A resposta para essa questão foi procurada mediante a análise de dois estudos de caso, nomeadamente, a licenciatura em gestão da Universidade Aberta de Portugal e o bacharelado em administração da Universidade Aberta do Brasil oferecido por meio da Universidade Federal de Santa Catarina. A análise apresentou inicialmente uma caracterização dos diplomados e, posteriormente, as seguintes dimensões de análise: pessoal, económico-laboral, cultural-informativa, político-social, ecológica-ambiental e Universidade-território.

O primeiro objetivo específico delineado foi caracterizar os alunos investigados na Universidade Aberta de Portugal e na Universidade Aberta do Brasil. O perfil encontrado foi bastante semelhante: pessoas entre os 31 e 40 anos, casadas ou com união estável/de facto, que

ainda não tinham concluído qualquer grau de ensino superior, estavam a trabalhar a tempo inteiro durante o curso e provenientes de famílias com pais pouco escolarizados. Esta caracterização, comparada com os respetivos dados sobre o ensino presencial no Brasil e em Portugal, forneceu indicações que comprovam a primeira hipótese do presente trabalho: a educação a distância atende um público com características diferentes do ensino presencial.

Estes resultados vão no mesmo sentido da literatura, que atesta que a educação a distância possui o papel de atender um público que, devido a diferentes contingências, não consegue realizar o ensino superior presencialmente (Rodriguez & Caro, 2002).

A origem dos alunos também deu alguns indícios sobre a função da educação a distância em atender às demandas de classes sociais menos privilegiadas, em regiões onde o acesso à educação depende do aporte massivo de recursos financeiros. O fato de proporcionar que filhos de pais menos escolarizados possam realizar um curso de nível superior lança luzes sobre o papel da educação a distância na superação da persistência educacional, ou seja, para contribuir para que a baixa escolaridade não se propague entre gerações.

Esse fato ganha ainda mais relevância devido à relação encontrada na literatura entre a mobilidade educacional e a mobilidade socioeconómica (Ferreira & Veloso, 2006; Netto Júnior, Ramalho & Silva, 2013; Chaves & Morais, 2014). Entretanto, uma questão é essencial para a delimitação desse potencial: o reconhecimento da educação a distância como uma forma de escolaridade tão válida quanto os modelos tradicionais de ensino – uma vez que, como foi sugerido no estudo de caso do Brasil - a educação a distância é, por vezes, considerada de forma subalterna. Esse aspeto é determinante no dimensionamento dos limites da contribuição da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável e surge como uma sugestão para a realização de trabalhos futuros que o aprofundem.

O segundo objetivo específico buscou analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na dimensão pessoal, em nível individual, ou seja, por meio da percepção e testemunho dos diplomados. Os cursos estudados demonstraram ter um impacto positivo na autoestima e a autoconfiança dos estudantes, especialmente no sentido de ampliação da capacidade e da segurança para expor as suas próprias opiniões em âmbito laboral e fora dele.

A relevância destes aspetos para o desenvolvimento está centrada, principalmente, na importância da autoestima e autoconfiança para o empoderamento em nível individual, mas que pode converter-se em empoderamento e capacidade de ação coletiva (Antunes, 2002). A perspetiva local e sustentável do desenvolvimento depende, fundamentalmente, que as

comunidades sejam participantes ativas no processo de desenvolvimento, o que implica um empoderamento das capacidades de mobilização coletiva, que, em uma primeira instância, estão sujeitas aos níveis de autoestima e autoconfiança dos atores locais.

O processo de mobilização social, por seu turno, está relacionado com os laços e redes sociais capazes de criar associações positivas dentro de um território ou, por outras palavras, do seu capital social (Antunes, 2002). Nesta pesquisa, esse tema foi encarado na perspectiva do alargamento das redes de amizade e interconhecimento e da rede de contatos profissionais dos diplomados.

Em linhas gerais, um aspeto foi transversal aos dois casos: o alargamento do capital social estava mais restrito ao nível de redes de amizade e interconhecimento do que de redes profissionais. Entretanto, os estudantes brasileiros percecionaram maiores contributos neste âmbito, o que pode ter sido influenciado pela forma de estruturação do curso numa perspectiva mais localizada e limitada geograficamente, o que fez com que houvesse uma proximidade territorial entre os estudantes e que se realizassem mais atividades presenciais, aspetos que podem gerar uma maior interação. As limitações dos cursos no alargamento da rede de contatos profissionais, que podem estar relacionadas com o tempo de formação dos diplomados, implicam também restrições dos contributos para o desenvolvimento local sustentável.

Ainda no campo das interações dos diplomados com outrem, foi possível verificar os contributos dos cursos para o apoio mais esclarecido aos familiares e para que amigos e familiares permanecessem ou regressassem ao âmbito escolar. Neste contexto, regressa o debate sobre os reflexos da educação de um indivíduo sobre as pessoas com quem se relaciona, especialmente dos diplomados enquanto pais. A relação positiva entre a escolaridade dos pais e a melhoria de diversos aspetos da vida dos filhos observada na literatura (Reis & Ramos, 2011; Lam & Schoeni, 1993; Chagas Lopes & Medeiros, 2005) parece encontrar condições favoráveis para expressar-se nos casos aqui estudados e contribuir, desta forma, para o desenvolvimento local sustentável. Em relação ao último aspeto abordado na dimensão pessoal, que envolve a questão da permanência e mobilidade territorial, verificou-se que os cursos não influenciaram na decisão de residência dos diplomados. O impacto, quando percecionado, foi no sentido da permanência no território.

Deste cenário depreendem-se duas questões. A primeira é a consideração de um possível efeito de retenção de mão-de-obra qualificada com a permanência dos diplomados nas suas respetivas regiões. Como se verifica pelas evidências apresentadas neste trabalho (ver anexos 5.3 e 6.3), as regiões estudadas carecem de qualificação formal, havendo, portanto, uma

contribuição importante para o desenvolvimento local sustentável. A segunda está relacionada com as indicações de que os cursos analisados atendem um público com características específicas e não são opções amplamente consideradas pela população jovem e com condições financeiras para sair do território. Portanto, os cursos possuem contributos limitados ao público que abrangem atualmente.

Assim sendo, por meio da ótica de que a educação a distância deve limitar-se a contextos específicos e delimitados (Silva, 2014), as indicações dão conta de que a educação a distância está a cumprir um papel relevante para o desenvolvimento local sustentável. Já na perspectiva das visões que consideram que a educação a distância (EaD) deve ser pensada como um elemento regular da formação pós-secundária (Belloni, 2006), os seus contributos possuem a limitação de não atender amplamente aos anseios da população jovem, que opta por sair do território para realizar um curso superior.

Portanto, há indicações para confirmar com ressalvas à segunda hipótese deste trabalho, segundo a qual “a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que se refere à sua dimensão pessoal”, uma vez que os dados demonstram existir grandes contributos para autoestima, autoconfiança e influência aos amigos e familiares, mas também algumas limitações com relação ao capital social e mobilidade/permanência territorial.

O terceiro objetivo específico visou analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na dimensão económico-laboral, ao nível individual.

A primeira questão explorada foi a relação entre a formação recebida nos cursos e as atividades profissionais desempenhadas pelos alunos. Sobre esse assunto, verificou-se que os diplomados portugueses parecem encontrar uma maior convergência, ainda que em ambos os casos os alunos atestem usar os conhecimentos na vida laboral mesmo que indiretamente. No Brasil, os dados deram algumas indicações sobre a inadequação dos cursos oferecidos à demanda local e deram indícios sobre a discrepância entre a formação e a atividade laboral dos estudantes.

Neste cenário, encontraram-se sinais de que a educação a distância pode contribuir no sentido de capacitar laboralmente os seus estudantes, ao fomentar a qualificação da mão-de-obra e, assim, o desenvolvimento local sustentável. Não obstante, fica a ressalva de que a desatenção em relação às demandas formativas dos territórios pode limitar esse potencial.

Em relação às mudanças no enquadramento profissional, empregabilidade e progressão na carreira, a perceção dos alunos demonstrou que há contributos de ambos os cursos para tal,

especialmente no caso brasileiro, no qual houve impactos significativos em pessoas que seguem a carreira pública. O aspeto a ser examinado com maior ênfase é o baixo impacto verificado na progressão de carreira dos estudantes portugueses, que parece estar bastante condicionada a questões estruturais do país. Portanto, encontramos indicações de que a educação a distância pode contribuir para o desenvolvimento local sustentável por meio de mudanças positivas nas condições laborais dos seus estudantes. Contudo, o alcance destes contributos está limitado às condições laborais específicas e a aspetos político-económicos.

Este cenário pode ter influenciado os dados encontrados sobre as variações de rendimentos, que parecem ser maiores no caso brasileiro, embora um aumento seja verificado nos dois países. Tendo em vista que a renda pode proporcionar algumas facilidades económicas aos indivíduos (Sen, 2000), movimentar a economia local (Lima, 2002) e configura-se como um recurso essencial para o exercício da livre participação social (Demo, 1994), pode-se dizer que foram encontrados indícios de que a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável mediante o aumento da renda dos diplomados.

Em relação ao empreendedorismo, encontraram-se valores que rondam os 14% em ambos os países (gráficos 5.16 e 6.16). Ao considerar que esta pesquisa abrange estudantes de regiões periféricas, polos de ensino e centros locais de aprendizagem (CLAs) sediados em localidades pouco diversificadas economicamente, foram encontradas indicações sobre os contributos da educação a distância para o desenvolvimento sustentável, uma vez que o empreendedorismo pode dinamizar os arranjos económicos locais. Para tal, julga-se interessante um esforço das Universidades em fomentar o empreendedorismo na sua orientação económica e social, assim como o empreendedorismo feminino.

O aspeto que encontrou maior fragilidade, em ambos os casos estudados, envolve a economia solidária. Os dados, especialmente as entrevistas, permitiram verificar que o assunto não é uma preocupação nos cursos estudados e, portanto, os alunos não percebem contributos significativos neste sentido. Quando muito, relacionam a maior escolaridade com o aumento da preocupação com questões sociais em geral. Portanto, a educação a distância não parece contribuir significativamente para o desenvolvimento local sustentável neste sentido, enquanto a ampliação do interesse sobre a economia solidária levar à pluralização da economia (França Filho, 2008) e a implicações sociais e políticas positivas (Forbeloni, 2014).

O contexto encontrado no conjunto de variáveis da dimensão económico-laboral permite dar uma resposta à terceira hipótese de pesquisa: “a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que se refere à sua dimensão económica-laboral”.

Existem indícios para confirmar esta hipótese pois, de fato, foram encontradas dimensões nas quais a educação a distância demonstrou ter significativos contributos para o desenvolvimento local sustentável. Não obstante, é importante considerar que estes contributos encontraram limitações, principalmente no que concerne à economia solidária.

O quarto objetivo específico deste trabalho foi analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na dimensão cultural-informativa, ao nível individual. Sobre esta dimensão, os contributos dos cursos estiveram limitados a uma maior acessibilidade informativa, ou seja, os diplomados perceberam um maior interesse e capacidade de procurar e compreender informações de qualidade da parte dos mesmos. A valorização da cultura e história local não foi substancial, na perspetiva dos diplomados. O contributo aparece somente no que toca à acessibilidade informativa.

Estes resultados orientam no sentido de algumas reflexões sobre a quarta hipótese de pesquisa, segundo a qual “a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que se refere à sua dimensão cultural-informativa”. Não há indicações de que a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável por meio da dimensão cultural, mas verificou-se o seu potencial em ter contributos mediante a dimensão informativa. Portanto, a educação a distância contribui parcialmente para a dimensão cultural-informativa do desenvolvimento local sustentável.

Julga-se importante destacar que a cultura pode ter influências positivas para a criticidade e consciência sobre a realidade social (Silva, Dellagnelo & Rodrigues, 2012), o que permite que as pessoas possam conduzir os seus próprios destinos e que promovam mudanças sociais (Knopp & Darbilly, 2007). Portanto, as Universidades podem ter um papel importante na valorização das dinâmicas locais endógenas, ao favorecer que o processo de desenvolvimento ocorra por intermédio das capacidades e interesses dos territórios e atores locais, de modo a atingir coesão social (Knopp & Darbilly, 2007).

O quinto objetivo específico visou analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na dimensão político-social, ao nível individual. Abordou-se, inicialmente, a questão da reflexividade e autonomia. Foram encontrados indícios significativos de que os cursos contribuem para que os seus alunos se tornem pessoas mais críticas sobre a realidade que os cerca e com mais autonomia para intervir e participar de decisões laborais. Portanto, a educação

a distância parece ter contributos importantes para a dimensão político-social do desenvolvimento local sustentável.

Com relação a questões políticas, os resultados demonstraram algumas divergências entre os países. Enquanto os diplomados em Portugal não crêem que o curso tenha influência em relação a questões políticas, no Brasil há uma maior percepção positiva sobre a influência do curso para ampliação do interesse sobre assuntos políticos em geral, embora questões como o interesse em acompanhar processos eleitorais e políticas públicas não tenha sido manifesto em nenhum caso. As entrevistas, entretanto, revelaram um aspeto importante: a percepção em relação aos contributos do curso neste âmbito está relacionada com a ampliação da capacidade de compreender e analisar os fenómenos políticos e as suas implicações.

A relevância deste fato está no despertar da consciência crítica (Demo, 2000) que, futuramente, pode-se converter na capacidade de mobilização e intervenção político-social (Dowbor, 2009). Portanto, os resultados demonstraram que a educação a distância pode contribuir para a dimensão político-social do desenvolvimento sustentável através do aumento da consciência política.

Como referido ao longo deste trabalho, na categoria participação social foram percecionados alguns limites da retórica e da autimagem desta dimensão. Os dados demonstraram que a maior parte dos diplomados não percecionou influências dos cursos com relação à participação em organizações sociais ou associações profissionais. Por considerar que um dos pressupostos do desenvolvimento local sustentável é o surgimento e fortalecimento de atores sociais que intervenham efetivamente em seus territórios (Tenório, 2004), não foram encontrados, nos casos estudados, indicações de que a educação a distância contribua significativamente para o desenvolvimento local sustentável, mediante o fomento à participação social dos diplomados.

Neste âmbito, as conclusões a respeito da quinta hipótese de pesquisa, “a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que se refere à sua dimensão político-social”, podem ser vistas através de dois prismas. Por um lado, é possível confirmar esta hipótese, ao considerar que o curso tem contributos ao nível do desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a aspetos políticos e sociais. Por outro, encontramos sinais que os contributos não se expressam ao nível da ação e participação efetivas. Portanto, a educação a distância parece contribuir para a dimensão político-social do desenvolvimento local sustentável ao nível da subjetividade dos diplomados; porém, é possível que ainda não se expresse totalmente enquanto prática interventiva.

O sexto objetivo específico procurou analisar os contributos da formação dos alunos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na dimensão ecológico-ambiental, ao nível individual. Sobre esse assunto, foram encontradas divergências entre os dados dos questionários, das entrevistas e inclusive entre os países. Entretanto, a análise conjunta das diversas fontes de dados apontou alguns sinais de que o tema não é uma preocupação relevante nos cursos estudados e que os principais contributos dos cursos ocorrem ao nível da consciência e de forma indireta. Ou seja, a aquisição de conhecimentos, em geral, fomenta uma maior preocupação sobre as questões que a rodeiam, que incluem as ambientais, mas não afeta amplamente os seus comportamentos.

Portanto, não há indícios suficientes para confirmar em totalidade a sexta hipótese, de que a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que se refere à sua dimensão ecológico-ambiental, pois os contributos encontrados parecem permanecer apenas ao nível da consciência e não se expressar em mudanças concretas. Vale ressaltar que a relação estatística encontrada entre consciência e atitudes ambientais dá indicações sobre o potencial positivo da educação a distância na dimensão ecológica e ambiental. Por isso, coloca-se o desafio para as Universidades em incrementar os diferentes papéis de um gestor/administrador, para além dos aspetos instrumentais (Jacobi, Raufflet & Arruda, 2011).

Analisar os contributos dos cursos de gestão/administração da Universidade Aberta de Portugal e da Universidade Aberta do Brasil na dimensão Universidade-território, ao nível coletivo, foi a pretensão do sétimo objetivo específico. Os dados indicaram a valorização dos polos e Centros locais de aprendizagem (CLAs) por parte dos alunos. Os principais contributos percebidos vão no sentido da ampliação das possibilidades de acesso à educação, melhoria das qualificações laborais da população, valorização da cidade e até mesmo alguns impactos no comércio local, no caso do Brasil.

Portanto, foram encontradas indicações de que, em contextos onde o acesso à educação pública é limitado, entraves como a necessidade de dispendir financeiramente e de deslocar-se de forma regular, aliadas à necessidade de conciliar os estudos com a vida laboral e familiar, surgem como obstáculos, por vezes, intransponíveis na realização de um curso superior. Neste contexto, a educação a distância aparece como uma alternativa viável para superar tais dificuldades, ao permitir o acesso à educação para um público que, possivelmente, não teria condições de frequentar o âmbito escolar de outra forma, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento local sustentável.

Relativamente à integração entre polos/CLAs e estudantes, verificou-se que os polos/CLAs enfrentam dificuldades para integrar os alunos nas suas atividades. No Brasil, esta relação fica mais circunscrita ao apoio pedagógico, enquanto em Portugal abrange prioritariamente aspetos burocráticos. No que toca à relação entre polos/CLAs e comunidade, foram encontradas diferenças substanciais entre os países pesquisados. No caso dos centros locais portugueses, existe uma ampla preocupação em interagir com o território onde estão inseridos, promovendo iniciativas que vão de encontro com a realidade local e ao abranger as mais variadas temáticas, que envolvem questões sociais, históricas, culturais, académicas, entre outras. Já nos polos de ensino brasileiros, com exceção de um polo, não foram percebidas ações significativas em prol da integração com a comunidade local. Esta não parece ser uma preocupação para os polos de ensino. Neste contexto, os centros locais de aprendizagem parecem estabelecer uma relação mais próxima com os territórios, o que pode gerar dinâmicas positivas capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento local sustentável.

Portanto, a hipótese de que “a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável, no que se refere à sua dimensão Universidade-território”, confirma-se quando se verifica a ampliação das oportunidades de acesso à educação mas, no caso brasileiro, encontra entraves no que toca às dinâmicas culturais e sociais mais amplas que estabelece com os territórios.

O último objetivo específico almejou analisar as convergências e divergências encontradas na pesquisa empírica na Universidade Aberta de Portugal e na Universidade Aberta do Brasil e verificar até que ponto a relação entre educação a distância e desenvolvimento local sustentável é afetada por realidades diferentes. Sobre estas questões, foram encontradas indicações de que os resultados, em linhas gerais, apresentam uma certa convergência, embora questões estruturais específicas de cada país tenham influenciado pontualmente algumas variáveis.

Este cenário sugere a aceitação parcial da hipótese de que “os resultados encontrados na pesquisa empírica na Universidade Aberta de Portugal e a Universidade Aberta do Brasil são semelhantes” e a consideração parcial da hipótese “a relação entre educação a distância e desenvolvimento local sustentável é afetada por realidades diferentes”, uma vez que este fato não se expressou fortemente na generalidade das dimensões estudadas.

A integração dos objetivos específicos permitiu alcançar o objetivo geral desta pesquisa: analisar os contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável, ao nível individual (através dos seus alunos) e coletivo (através dos polos de ensino/centro locais

de aprendizagem). As análises das dimensões de pesquisa sugerem que os principais contributos da educação a distância para o desenvolvimento local sustentável estão relacionados, em primeiro lugar, com a ampliação da oferta de ensino para um público que, em geral, provém de famílias com baixa escolaridade e que de outra maneira não poderia aceder a um curso superior, e em localidades onde a oferta de ensino universitário é limitada ou até mesmo inexistente.

Para além disso, há indicações de contribuições para a capacitação dos indivíduos e as implicações positivas que isto possui em âmbito laboral e económico. Ressalta-se ainda um aspeto muito relevante, que está relacionado com a ampliação da criticidade dos diplomados, o que permite construir novas lentes analíticas para assim observar questões sociais e políticas. Outro aspeto, sobretudo enfatizado na Universidade Aberta de Portugal, é a possibilidade de desenvolver, na educação a distância, estratégias efetivas para estreitar a relação entre Universidade e territórios, por meio de centros locais de aprendizagem que atuam efetivamente e preocupam-se em criar associações positivas com a comunidade local.

Os dados apresentados ao longo deste trabalho sugerem a confirmação, pelo menos parcial, da hipótese geral da presente tese: a educação a distância contribui para o desenvolvimento local sustentável. Contudo, é importante considerar que, embora esse potencial exista, o mesmo encontra limitações que, nos casos aqui estudados, refletem-se, por exemplo, no desenvolvimento de atores sociais capazes de transcender a esfera subjetiva da apropriação crítica da realidade local e atuar coletivamente na sua transformação.

Julga-se que a educação a distância poderia ter contributos ainda maiores para o desenvolvimento local sustentável, ao proporcionar bases robustas para repensar e reorganizar as economias locais e as relações políticas e sociais, ao considerar as dimensões que compõem a vida coletiva e que são transversais à perspetiva de desenvolvimento: “formas de auto-organização político-associativa (dimensão sócio-política); o resgate e afirmação de sentimentos de pertença e identidade local (dimensão sócio-cultural); e a preservação ambiental e busca de soluções tecnológicas adequadas ao seu meio-ambiente, além de socialmente apropriadas por todos (dimensão sócio-ambiental)” (França-Filho, 2008: 230-231).

Acredita-se que a mais-valia deste trabalho tenha sido esclarecer algumas questões que permeiam os potenciais e as limitações da educação a distância, uma vez que, como sugere a literatura, os contornos da temática ainda carecem de delimitações. Entre os principais contributos, pode-se destacar a verificação empírica de que a educação a distância está efetivamente a suprir parte das demandas educacionais de pessoas que não poderiam aceder ao ensino superior de outra forma e a promover uma certa mobilidade educacional em regiões com

baixa escolaridade. Ao nível individual, o essencial a ser sublinhado é que, por meio da educação a distância, também parece ser possível criar condições que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e da autoestima, ainda que não tenha sido possível verificar a intensidade com que isso acontece. Para além disso, o estudo demonstrou que, mesmo na modalidade a distância, estratégias eficientes de integração entre Universidades e territórios são exequíveis. Foi possível também clarificar algumas limitações, como as dificuldades em integrar e criar laços robustos entre os atores envolvidos e as consequentes implicações disso no capital social e na capacidade associativa e interventiva dos estudantes em diferentes âmbitos.

Portanto, julga-se ter sido possível avançar nas fronteiras do conhecimento que concernem à temática, com indicações sobre as potencialidades e as limitações da educação a distância para o fomento do desenvolvimento local sustentável. Espera-se que este trabalho tenha colaborado para que a temática não seja abordada, nas palavras de Lück (2008: 259), com “otimismo exacerbado” e nem com “questionamento radical”. Vale ressaltar a importância de compreender esta análise dentro de um contexto geográfico e temporal específico, pois abrange alunos que se diplomaram há menos de seis anos.

A temática da educação a distância, e em especial a sua interface com o desenvolvimento, apresenta grandes possibilidades de investigação futura. Desta forma, julga-se interessante que novas pesquisas possam ampliar os horizontes deste estudo ao investigar diferentes realidades sociais como, por exemplo, comunidades com características distintas, diferentes países e regiões, assim como diferentes cursos e instituições de ensino. Para além disso, um estudo que abrangesse a totalidade dos alunos de um curso ou instituição poderia apresentar uma nova perspectiva relativamente as implicações geográficas, económicas e sociais na relação entre educação a distância e desenvolvimento. Seria possível observar, ainda, as possíveis diferenças entre alunos residentes nos grandes centros e em regiões interiores.

De forma mais pontual, considera-se interessante explorar no futuro a questão da interação na educação a distância, as redes construídas entre os atores envolvidos no processo e as implicações mais profundas no capital social. Investigar se as dimensões de análise aqui investigadas expressam-se da mesma forma em alunos presenciais e a distância, por exemplo, e se a mobilidade socioeconómica potencialmente promovida pela educação afeta da mesma forma os estudantes das duas modalidades de ensino, também parecem ser questões interessantes.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (Coord.), Henriques, S., Jacquinet, M.; Neves, C. (2014). *Ensino Virtual, Impactos Reais: Os percursos profissionais e de vida dos estudantes da Universidade Aberta* (Projeto de Investigação). Universidade Aberta de Portugal.
- Adorno, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- AERAlentejo-INE (2012). *Anuário Estatístico da Região Alentejo - 2012*. Portugal: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=210190897&att_display=n&att_download=y Acesso em: dezembro/2015.
- AERCentro-INE (2012). *Anuário Estatístico da Região Centro - 2012*. Portugal: Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=209714927&att_display=n&att_download=y . Acesso em: dezembro/2015.
- Agrupamento de escolas de Grândola. (2015). *Projeto Educativo - 2015/2018*. Disponível em: http://www.ae-grandola.pt/docs/PE_AEG_2015_2018.pdf. Acesso em: dezembro/2015.
- Albarelo L, Digneffe F, Hiernaux J-P, Maroy C, Ruquoy D, Saint-Georges P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alcadipani (2011). Academia e a fábrica de sardinha em lata. *Organização & Sociedade*, Salvador, UFBA, 18(54), 345- 348, abr./jul.
- Almeida, J. E. (2009). *Subdesenvolvimento e dependência: uma análise comparada de Celso Furtado e Fernando Henrique Cardoso*. Tese (Doutorado em economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Almeida, M. E. B. de. (2001). Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: Almeida, F. J. (Coord). *Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s.n.].
- Almond, G. Verba, S. (1989). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. London: Sage Publications
- Alves-Mazzoti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 129, 637-651.
- Amaro, R. R. (2003). Desenvolvimento—um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, (4), 35-70.
- Amiguiinho, A. (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(2), 7–43.

Amin, S. *L'Accumulation à l'échelle mondiale*. Paris: Éditions Anthropos, 1970.

An, C. B., Haveman, R.H.; Wolfe, B. L. (1993). Teen Out-of-Wedlock Births and Welfare Receipt: The Role of Childhood Events and Economic Circumstances. *Review of Economics and Statistics* 75(2), 195–208.

Anderson, T.; Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Canadá, 12(3), 80-97. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>. Acesso em: dezembro/2014.

Andion, C. (2007). *A atuação das ONGs nas dinâmicas de desenvolvimento territorial sustentável no meio rural de Santa Catarina: os casos da APACO, do Centro Volnei de Educação Popular e da AGRECO*. Tese (Doutorado em Sociedade e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Antunes, H. (1996). Metodologias em Ciências Sociais: uma análise reflexiva. In: *III Congresso Português de Sociologia. Práticas e processos de mudanças Social*. Disponível em: http://www.aps.pt/cms/docs_docs/prv/docs/DPR492fc5f05cce0_1.pdf. Acesso em: janeiro/2015.

Antunes, M. (2002) O caminho do empoderamento: articulando as noções de desenvolvimento, pobreza e empoderamento. In: Antunes M., Romano, J. O. *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil.

Araújo, E. A. (1992). Informação, cidadania e sociedade no Brasil. *Informação & Sociedade*, 2(1), 42–49.

Araújo, H. C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 25, 83-116.

Aretio, L. G. (1994). *Educacion a Distancia Hoy*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madri.

Aretio, L. G. (1997). *La enseñanza abierta a distancia como respuesta eficaz para la formación laboral*. Disponível em: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20199/ensenanza_abierta.pdf. Acesso em: abril/2015.

Arienti, W. L.; Filomeno, F. A. (2007). Economia política do moderno sistema mundial: as contribuições de Wallerstein, Braudel e Arrighi. *Ensaio FEE*, Porto Alegre, (28) 1, p. 99-126

Arocena, J. (1995). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Caracas: Nueva Sociedad.

Aroteia, J. C. (2008). *Educação e desenvolvimento: fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro. http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/tio-hugo_rs

Atlas (2015). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Rio Grande do Sul*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/43#educacao. Acesso em: dezembro/2015.

Atlas (2015b). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Porto Alegre*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/porto-alegre_rs Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015c). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Tio Hugo*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/tio-hugo_rs. Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015d). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Jacuizinho*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/jacuizinho_rs. Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015e). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Tapejara*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/tapejara_rs. Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015f). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: São Francisco de Paula*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-francisco-de-paula_rs. Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015g). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Santa Catarina*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/42#educacao Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015h). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Florianópolis*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/florianopolis_sc. Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015i). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Laguna*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/laguna_sc. Acesso em: dezembro /2015.

Atlas (2015j). *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil: Tubarão*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/tubarao_sc. Acesso em: dezembro /2015.

Barbosa, M. (2013). A Educação e o Desenvolvimento sob o Imperativo do Crescimento: Ressignificação a partir da Sociedade Civil. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 13-30.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.

Barro, R., Lee, W. (2001). *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications*, Oxford Economic Papers 53, 541-563.

Bartoli, H. (1999). *Repenser le développement, en finir avec la pauvreté*. Paris: Unesco.

Bava, S. C. (1996). Desenvolvimento local: uma alternativa para a crise social?. *São Paulo Em Perspetiva*, 10(3), 53-59

BecattinI, G. (1994). O Distrito Marshalliano: uma noção socioeconómica. In: Benko, G; Lipietz, A. (Orgs.). *As regiões ganhadoras. Distritos e Redes: os novos paradigmas da geografia económica*. Portugal: CELTA Editora LDA.

Becker, G. Landes, E. e Michael, R. T. (1977). An Economic Analysis of Marital Instability. *Journal of Political Economy* 85(6), 1141-118.

Becker, G. S. (1962). *Investment in Human Capital: a theoretical analysis*. *Journal of Political Economy*, (70)5, 9-49. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1829103>.. Acesso em: julho/2015

Becker, G. S. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: National Bureau of Economic Research.

Bedante, G. N. (2004). *A influência da consciência ambiental e das atitudes em relação ao consumo sustentável na interação de compra de produtos ecologicamente embalados*. Tese (Programa de pós-graduação em administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Bell, D. (1974). *The coming of postindustrial society*. Harmondsworth: Penguin.

Belloni, M. L. (2002). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, 23(78).

Benham, L; Benham, A. (1975). Regulating through the Professions: A Perspective on Information Control. *Journal of Law and Economics* 18(2), 421–447.

Benko, G.; Lipietz, A. (1994). O novo debate regional: posições em confronto. In: Benko, G; Lipietz, A. (Orgs.). *As regiões ganhadoras. Distritos e Redes: os novos paradigmas da geografia económica*. Portugal: CELTA Editora LDA.

Binotto, E. (2005). *Criação de conhecimento em propriedades rurais no Rio Grande do Sul, Brasil e em Queensland, Austrália*. Tese (Doutorado em Agronegócios) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Birochi, R. (2011). *Uma abordagem crítica para a educação a distância orientada para as microfinanças* (Doutorado em Administração de Empresas). Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

Blau, D. (1999). Effect of Income on Child Development. *Review of Economics and Statistics* 81(2), 261-276.

Boni, V; Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina*, 2, 1 (3), 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf

Bourdieu, P. (1980). *Le capital social: notes provisoires*. In: Actes de la recherche en sciences sociales, (31), 2-3. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069. Acesso em: julho/2015.

Braga, T. M. (2002). Desenvolvimento local endógeno: entre a competitividade e a cidadania. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 5, 23–37.

Braverman, H. (1977). *Trabalho e Capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bresser-Pereira, L. C. (2012). Desenvolvimento e Crise global: impactos no Brasil e na América Latina. *Intervenção no seminário da Rede Desenvolvimentista*, Unicamp, 8 de maio de 2012.

Bresser-Pereira, L. C; Furquim, L. T. (2012). Estado desenvolvimentista, nacionalismo e liberalismo. *Trabalho apresentado ao congresso da Sociedade Brasileira de Ciência Política*, Gramado, agosto de 2012. Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, segunda versão, setembro de 2012.

Bryman, A. (1995). *Quantity and quality in social research*. London: Routledge.

Buarque de Holanda, S. (1936). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora.

Budria, S.; Nunes, C. (2005). Education and wage inequality in Portugal. In: Asplund, R; Barth, E. *Education and wage inequality in Europe: a literature review*. Disponível em: http://www.etla.fi/wp-content/uploads/b212_Education_Wage_Inequality_Europe.pdf#page=314 . Acesso em: julho/2016.

Bunn, D. A. Silva, E. A. S. (2014). *Guia do estudante*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC.

Cabral, N. M. T. P. C. (2010). *A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes*. Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

Canever, M. D., Kohls, V. Krause, Lagemann, M.; Rigatto, P. (2013). Empreendedorismo: por que alguns estudantes e não outros escolhem ser empreendedores?. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 101-124.

Cardoso, F. H.; Faletto, E. (2000). Dependência e desenvolvimento na América Latina. In: Bielschowsky, R. (Org.). *Cinquenta anos de pensamento na CEPAL*. Rio de Janeiro: Record/CEPAL.

Cardoso, F. H. (1993). *As ideias e seu lugar: ensaios sobre as teorias do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Vozes.

Carta Educativa – Ribeira Grande (2006). *Carta Educativa*. Disponível em: http://www.cm-ribeiragrande.pt/images/bank/not_30042010/cartaeducativa_12032008.pdf. Acesso em: março/2015.

Carta Educativa. (2007). *Carta Educativa do Município de Porto de Mós*. Disponível em: http://www.municipio-portodemos.pt/userfiles/File/Menu/ServicosMunicipais/Gabinete%20de%20Educacao/Gabinete_Educacao_Carta_Educativa.pdf. Acesso em: março/2015.

Carvalho, C. A. Goulart, S. (2003). Contexto de referência em transformação: as bibliotecas universitárias sob o signo da sociedade da informação. In: Carvalho, C. A.; Vieira, M. M. S (Orgs). *Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional*. Recife: EDUFEPE.

Castel, R., (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard.

CENSO – INE. (2011). *XV Recenseamento Geral da População*. Resultados definitivos. Disponível em: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&contex=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pccensos=61969554. Acesso em: março/2015.

Chang, H. (1999). The Economic Theory of the Developmental State. In: Woo-Cumings, M. (Ed.). *The developmental state*. Cornell University Press.

Chang, H. (2001). An Institutional Perspective on the Role of the State: Towards an Institutional Political Economy. In: Burlamaqui, L; Castro, A. C.; Chang, H. *Institutions and the Role of State*. Northampton: Edgard Elgar Pub.

Chao, C-Y.; Hwu, S-L.; Chang, C-C. (2011). Supporting interaction among participants of online learning using the knowledge sharing concept. *Journal of Educational Technology*, 10 (4).

Chaves, M.; Morais, C. (2014). Nivelação e desigualdade na inserção profissional de diplomados do ensino superior. *Sociologia, Problemas e Práticas* (76).

CIMRL (2014). Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria. Alguns indicadores de carácter geográfico. Disponível em: https://www.cimregiaodeleiria.pt/files/01_caracterizacao_geografica.pdf. Acesso em: outubro/2015.

CIMRL (2015). *Comunidade Intermunicipal da Região de Leiria. Município de Porto de Mós*. Disponível em: <https://www.cimregiaodeleiria.pt/index.php/porto-de-mos> . Acesso em: outubro/2015.

Coleman, J.S. (1998). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*. Supplement/94.

Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1987). *Our Common Future (Online)*. *United Nations Documents: Gathering a Body of Global Agreements* Disponível em: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> Acesso em: novembro/2015.

Comissão Mundial Sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991). *Nosso Futuro Comum*. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro.

Conferência de Copenhague sobre Pobreza e Desenvolvimento Social. (1995). *Declaração e Programa de Ação da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Confer%C3%A2ncias-de-C%C3%BApula-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-sobre-Direitos-Humanos/declaracao-e-programa-de-acao-da-cupula-mundial-sobre-desenvolvimento-social.html>. Acesso em março/2015.

Conferência de Istambul sobre Assentamentos Humanos. (1996). *Declaração de Istambul sobre Assentamentos Humanos*. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/moradia-adequada/declaracoes/declaracao-de-istambul-sobre-assentamentos-humanos>. Acesso em março/2015.

Conferência do Cairo sobre População. (1994). *Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. Plataforma de Cairo*. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>. Acesso em março/2015.

Converse, P. (1972). Change in the American Electorate. In: Campbell, A.; Converse, P. *The Human Meaning of Social Change*. New York: Russell Sage.

Correia, I. M.; Pereira, O. P. (2006). Spillovers do conhecimento e desenvolvimento regional: evidência de Portugal. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 13, 67–82.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madri: Alianza Editorial.

Costa, M. L. F. (2009). História da Formação de Professores em Cursos a Distância: e possível uma comparação entre Brasil e Portugal. In: Donaldo Bello de Souza; Silvia Alicia Martinez. (Org.). *Educação comparada: rotas de além mar*. 1ed.São Paulo: Xamã. p. 391-406.

Couto, E. P.; Silva, F. O. (2014). Desenvolvimento (In) Sustentável. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*, 10(18), 41–54.

Crant, J. M. (1996). The proactive personality scale as a predictor of entrepreneurial intentions. *Journal of small business management*, 34(3), 42–49.

Crawford, R. (1994). *Na era do capital humano*. São Paulo: Atlas.

Currie, J. (2011). *Inequality at birth: some causes and consequences*. (NBER Working Paper No. 16798). Disponível no website do National Bureau of Economic Research: <http://www.nber.org/papers/w16798.pdf> Acesso em: junho/2015.

Currie, J.; Moretti, E. (2002). *Mother's education and the intergenerational transmission of human capital: evidence from college openings*. (NBER Working Paper No. 9360). Disponível no website do National Bureau of Economic Research: <http://www.nber.org/papers/w9360.pdf> Acesso em: junho/2015.

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: direito a igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245–262.

Dalfovo, M. S.; Lana, R. A; Silveira, A. (2008) Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2 (4) 01-13.

Dalmazzo, A.; Blasio, G. (2007). Social returns to education in Italian local labor Markets. Anais de evento: *Regional Science*, 41(1), 51-69.

Davenport, T. H.; Prusak, L. (1998). *Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus.

DCSG: Departamento de Ciências Sociais e Gestão (2015/2016). Licenciatura em Gestão (1ª Ciclo). Guia de Curso (2015/2016). Disponível em: https://www2.uab.pt/guia_informativo/guias_curso/lg_guia_de_curso_2015.pdf Acesso em: maio/2015.

Declaração de Cocoyoc. (1974). *Patterns of Resource Use, Environment and Development Strategies*. Cocoyoc, Mexico. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=4312680> Acesso em: fevereiro/2015.

Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: março/2015.

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, artigo 4º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm. Acesso em: março/2015.

Decreto-Lei n.º 46/89. de 15 de Fevereiro. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2178&tabela=leis&so_miolo=. Acesso em: março/2015.

Decreto-Lei n.º 444/88 de 2 de dezembro. Disponível em: <http://www.aauab.pt/legislacao/criacaoauab.htm> Acesso em: maio/2015.

Dee, T. (2003). *Are there civic returns to education?*. (NBER Working Paper No. 9588). Disponível no website do National Bureau of Economic Research: <http://www.nber.org/papers/w9588> Acesso em: junho/2015.

Deere, D. R, Vesovic, J. (2006). Educational Wage Premiums and the U.S. Income Distribution: A Survey. In: Hanushek, E; Welch, F. (editors). *Handbook of the economics of education*. (p. 256–301). Amsterdã: North-Holland.

Dellagnelo, E. H. L.; Silva, R. C. da. (2005). Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. *Pesquisa qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Demo, P. (1988). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez Editora.

Demo, P. (1992). *Cidadania menor; algumas indicações quantitativas da nossa pobreza política*. Petrópolis: Vozes.

Demo, P. (1994). *Política social, educação e cidadania*. Papirus Editora.

Demo, P. (2000). *Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema*. São Paulo, Cortez.

Demo, P. (2001). Conhecimento e aprendizagem: Atualidade de Paulo Freire. In: *Paulo Freire e la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Denny, K. (2003). *The effects of human capital on social capital: a cross-country analysis*. (IFS Working Papers; W03/16). Disponível no website do Institute for Fiscal Studies/IFS: http://researchrepository.ucd.ie/bitstream/handle/10197/733/dennyk_workpap_032.pdf?sequence=3 Acesso em: junho/2015.

Despacho normativo n.º 65-B/2008. Diário da República, 2.ª série — N.º 246 — 22 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=108989c5-1b13-4912-8569-2756f6c3d18f&groupId=10136. Acesso em: maio/2015.

Despacho (extrato) n.º 4349/2013. Diário da República, 2.ª série — N.º 59 — 25 de março de 2013. Disponível em: http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=aa71f597-46a0-4ed2-b143-5321db9a3b19&groupId=10136 Acesso em: julho/2016.

DGEEC (2015). *Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. Caracterização dos desempregados registados com habilitação superior dezembro de 2015*. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/92/> Acesso em: julho/2016.

DGES (2005). Direção Geral do Ensino superior. *Condições socioeconómicas dos estudos do ensino superior em Portugal*. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/C2284055-A07C-460E-BF13-E635ACCC87C9/543/ESTUDONACIONAL.pdf>. Acesso em: julho/2016.

Dias, D. (2015). Democratização versus massificação: um olhar do acesso ao sucesso. In: *Conselho Nacional de Educação. Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI*. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_AcessoEnsinoSuperior.pdf. Acesso em: julho/2016.

Dias, J., Dias, M. H., Lima, F. F. (2005). Crescimento económico e nível de escolaridade: teoria e estimativas dinâmicas em painel de dados. Anais do XXXIII Encontro Nacional de Economia. Disponível em: <http://www.ppge.ufrgs.br/anpecsul2005/artigos/area5-05.pdf> Acesso em: maio/2015.

Dias, P. M. B. S. (2010). *Plano Estratégico da Universidade Aberta*. 2011-2015. Disponível em: http://www.uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=77f07a03-fd61-4db5-b0cd-8a7604f40e53&groupId=10136 . Acesso em: maio/2015.

Diegues, A. C. S. (1992). Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos novos modelos aos novos paradigmas. *São Paulo em Perspetiva*, 6(2), 22–29.

Diehl, A. A. (2004). *Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas*. São Paulo: Prentice Hall.

Dowbor, L. (1996). A intervenção dos governos locais no processo de desenvolvimento. São Paulo, Polis.

Dowbor, L. (1996). Educação, Tecnologia e Desenvolvimento. In: Bruno, L. (Org.). *Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo*. São Paulo, Ed. Atlas.

Dowbor, L. (1998). *A reprodução social*. São Paulo, Vozes.

Dowbor, L. (2001). *A reprodução social*. Disponível em: <http://dowbor.org/artigos/01repsoc1.pdf>. Acesso em: maio/2014.

Dowbor, L. (2003). *A reprodução social*. Editora Vozes.

Dowbor, L. (2006). *O desenvolvimento local e a racionalidade económica*. Disponível em: http://www.ftas.org.br/midia/sugestao_leitura_275.pdf. Acesso em: outubro/ 2014.

Dowbor, L. (2009). Educação e desenvolvimento local. In: Mafra, J; Romão, J. E.; Scocuglia, A. C.; Gadotti, M. (orgs). (2009). *Globalização, Educação e Movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera. 22-36.

Dowbor, L. (2010). Desenvolvimento local e apropriação dos processos económicos. *Revista Do Instituto de Estudos Brasileiros*, 50, 99–112.

EaD-UFSC (2015). Dúvidas frequentes. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/administracao/duvidas-frequentes-4/> Acesso em: maio/2015.

Esteves, J. L. M. (2006). Cidadania e judicialização dos conflitos sociais. *Revista de Direito Público*, 1(2), 41–54.

Feijó, M. C.; Assis, S. D. (2004). O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias. *Estudos de psicologia*, 9(1), 157-166.

Ferreira, A. D. D. O. (2004). *A batalha pela sobrevivência no mundo do trabalho: trajetórias ocupacionais de egressos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Ferreira, R. (2000). *A internet como ambiente da educação à distância na formação continuada de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil.

Ferreira, S. G.; Veloso, F. A. (2003). Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. *Pesquisa e planejamento económico*, 33(3), 481-513. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5022/1/PPE_v33_n03_Mobilidade.pdf. Acesso em: julho/2016.

Ferreira, S. G.; Veloso, F. A. (2006). Intergenerational mobility of wages in Brazil. *Brazilian Review of Econometrics*. 26 (2), 181-212.

Fischman, G. E.; Haas, E. (2012). Cidadania. *Educação & Realidade*, 37(2), 439–466.

Fonseca, J. R. S. (2008). Os métodos quantitativos na sociologia: dificuldades de uma metodologia de investigação. In: *VI Congresso Português de Sociologia. Mundos Sociais: saberes e práticas*. Universidade Nova de Lisboa.

Forbeloni, J. V. (2014). *Políticas públicas de economia solidária: uma avaliação do PCPR II na microrregião de Angicos do Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Formiga, M. M. M. (2009). A terminologia da EAD. In: Litto Michael Fredric; Formiga, Manuel Marcos Maciel (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Fragoso, A. (2005). Contributos para o debate teórico sobre o desenvolvimento local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 63–83.

França Filho, G. C. (2008). A via sustentável-solidária no desenvolvimento local. *Organizações & Sociedade*, 15(45), 219–232.

França Filho, G. C.; Santana Junior, G. (2007). Economia Solidária e Desenvolvimento Local: reflexões à luz da experiência baiana. In: *XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*. Recife, Brasil.

Franco, S. R. K. (2003). Algumas reflexões sobre educação a distância. *Revista Textual*, 1(2), 6-11.

Franco, S. R. K; Cigolini, M. P.; Castro, M.; Stoffel, A. (2009). Aprendizagem na educação a distância: caminhos do Brasil. *IX Congresso Nacional de Educação*, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2096_1042.pdf. Acesso em: janeiro/2014.

Frank, A. G. (1966). *The development of underdevelopment*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Frei Betto (2003). Desafios para o nosso empenho educativo. In: *Muitos lugares para aprender* (p. 105-120). São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef.

Freire, P. (1983). *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press, Chicago.

Friedmann, J. (1996). *Empowerment: uma política de desenvolvimento alternativo*. Celta: Oeiras.

Froehlich, J. M. (1998). O “local” na atribuição de sentido ao desenvolvimento. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, (94), 87–96.

Fuente, A. (2003). *Capital humano y crecimiento en la economia del conocimiento*. Madri: Instituto de Análisis Económico (CSIC).

Fuente, A. de la; Ciccone, A. *European Commission, & Directorate-General for Employment and Social Affairs*. (2003). Human capital in a global and knowledge-based economy: final report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Furtado, C. (1980). *Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar*. São Paulo: Comp. Ed. Nacional.

Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não formal*. Disponível em: [http://www.virtual.ufc.br/solar/aula/link/llpt/A a H/estrutura politica gestao organizacional /aula_01/imagens/01/Educacao Formal Nao Formal_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula/link/llpt/A%20a%20H/estrutura%20politica%20gestao%20organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao%20Formal%20Nao%20Formal_2005.pdf). Acesso em: outubro/2014.

Gallichio, E. (2002). Empoderamento, teorias de desenvolvimento e desenvolvimento local na América Latina. In: Romano, J. O.; Antunes, M. (Orgs), *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. (p. 67–90). Rio de Janeiro: ActionAid Brasil.

Gehlen, I. (2006). Território, cidadania, identidades e desenvolvimento local sustentável. In Riella, Alberto (org.) *Glabolización, desarrollo y territorios menos favorecidos*. Montevideu: Universidad de La República, 2006. p- 265 – 283.

GEM (2015/16). *Global Entrepreneurship Monitor: Global Report*. Disponível em: <http://www.gemconsortium.org/report/49480> Acesso em: julho/2016.

GEM-BRASIL (2015). *Global Entrepreneurship Monitor: empreendedorismo no Brasil 2015* (Relatório executivo). Disponível em: [http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS CHRONUS/bds/bds.nsf/c6de907f e0574c8ccb36328e24b2412e/\\$File/5904.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/c6de907fe0574c8ccb36328e24b2412e/$File/5904.pdf) Acesso em: julho/2016.

GEM-PORTUGAL (2013). *GEM Portugal 2013/2004-2013: uma década de empreendedorismo em Portugal*. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8058> Acesso em: julho/2016.

Gigler, B. (2006). *Enacting and Interpreting Technology - From Usage to Well-Being: Experience of Indigenous Peoples with ICTs*. In: Rahman, H. (Ed.), *Empowering Marginal Communities with Information Networking*. Londres: Idea Group Publishing. p. 124-164.

Glaeser, E. L.; Ponzetto, G.; Shleifer, A; (2006). *Why does democracy need education?* (NBER Working Paper No. 12128). Disponível no website do National Bureau of Economic Research: <http://www.nber.org/papers/w12128>. Acesso em: maio/2015.

Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de Empresas*, 35, 2, 20-29.

Gomes, A. (1964). O desenvolvimento socioeconómico e a educação. *Análise Social*, 7 (8), 652-670.

Gómez, J. R. M. (2002). Crítica ao conceito de desenvolvimento. *Revista Pegada*, 3(1).

Gonzalvo, F. G. (2014). La innovació educativa a la universitat mitjançant les TIC. Què veuen els alumnes amb aquestes pràctiques? *RUSC. Revista de Universidad Y Sociedad Del Conocimiento*, 11(1), 49.

Goulart, S.; Vieira, M. M. S. (2008). Desenvolvimento e organizações: as universidades como eixo central entre o local e o global. *Organizações & Sociedade*, 15(45), 91-106.

Granovetter, M. (1985), Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 91(3), 481-510.

Grignon, C; Louis, G., (1999). *La vie étudiante*. Paris: Presses Universitaires de France.

Grupo de Lisboa (1994). *Limites à Competição*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Guélin, A. (1998). *L'invention de l'économie sociale*. Paris: Económica.

Guri-Rosenblit, S. (2005). Distance Education and E-Learning: not the Same thing. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, [s. L.], 49 (4), 467-493. Disponível em: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-004-0040-0#page-1>. Acesso em: janeiro/2014.

Guri-Rosenblit, S. (2009). Distance Education in the Digital Age: Common Misconceptions and Challenging Tasks. *Journal Of Distance Education*, Canada, 23 (2), 105-122. Disponível em: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/627/887>. Acesso em: janeiro/ 2014.

Habermas, J. (1990). *Pensamento pós-metafísico: estudos metodológicos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Habermas, J. (1993). *Técnica e ciência como “ideologia”*. Lisboa: Edições 70.

Haddad, W. D.; Carnoy, M.; Rinaldi, R.; Regel, O. (1990). *Education and development : evidence for new priorities*. (World Bank Discussion Papers nº 95). Disponível em: website do International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2000/01/11/000178830_98101903574266/Rendered/PDF/multi_page.pdf Acesso em: setembro/2014.

Harvey, D. (2000). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.

Hermenegildo, J. S., Vieira, E. F., de Moraes, M., e Rossato, J. (2012). Social effects: uab's reflex on cities and local support centers. *EDULEARN12 Proceedings*, 6675-6684.

Hermida, J. F., Bonfim, C. R. D. S. (2006). A educação à distância: história, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, 166-181.

Heuermann, D. (2011). Human capital externalities in western Germany. *Spatial Economic Analysis*, 6(2), 139-165.

Holanda, L.A.; Vieira, M.M.F. (2003). Sobre a falácia da relação direta entre turismo e desenvolvimento local. In: Carvalho, C. A.; Vieira, M. M. S (Orgs). *Organizações, cultura e desenvolvimento local: a agenda de pesquisa do Observatório da Realidade Organizacional* (p. 265-275). Recife: EDUFEPE.

Horochovski, R. R.; Meirelles, G. (2007). Problematizando o conceito de empoderamento. In: *II Seminário Nacional movimentos sociais, participação e democracia*. UFSC, Florianópolis.

Hunt, E. K. (1985). *História do pensamento económico*. Rio de Janeiro: Campus.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Iacobucci, G. (2012). *O Processo de Bolonha: um modelo europeu de reforma do ensino superior?* Dissertação (Mestrado em Estudos Europeus) - Universidade de Coimbra.

IBGE (2011). *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf> . Acesso em: dezembro/2015

IBGE (2013). *Contas Regionais do Brasil 2010-2013*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2013/default.shtm> . Acesso em: dezembro/2015

IBGE (2015). *Área Territorial Brasileira. Consulta por Unidade da Federação*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm> Acesso em: dezembro/2015.

Jacobi, P. R. (2003). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 189–205.

Jacobi, P. R., Raufflet, E., Arruda, M. P. (2011). Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(3), 21-50.

Jagers, K., Marshall, M. (2003). Polity IV Project, *Center for International Development and Conflict Management*, University of Maryland.

Jimenez, H. M., e Mir, R. C. (2010). Virtual education in the universidad autonoma de chiapas. A new education model for expanding opportunities in high education in rural municipalities. *EDULEARN10 Proceedings*, 2264-2271.

Jornal Oficial da União Europeia. (2003). *Regulamento (CE) N.º 1059/2003 DO Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de maio de 2003 relativo à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (NUTS)*. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:154:0001:0041:PT:PDF> Acesso em: dezembro/2015.

Juan, W.L; Zhang, L. J e Ying, P. (2011). The Sustainable Development Research about Mechanism to Ensure Funding of Modern Distance Education in the Rural Middle and Primary School in Western China. In: *International conference on applied social science (ICASS 2011)*, vol. v, 311-315.

Junior, J. L. S. N.; Ramalho, H. M. B.; Silva, E. K. Transmissão intergeracional de educação e mobilidade de renda no Brasil. (2013). *Revista Economia e Desenvolvimento*. 12(2), 6-34.

Kay, G. (1977). *Desenvolvimento e subdesenvolvimento: uma análise marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Kenkel, D. (1991). Health Behavior, Health Knowledge, and Schooling. *Journal of Political Economy*, 99(2), 287–305.

Knopp, G. C.; Darbilly, L. V. C. (2007). Reflexões sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento Local. In: XXXI Encontro da ANPAD. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B2518.pdf> Acesso em: julho/2016.

Kovach, M.; Montgomery, H. *What kind of learning? For what purpose? Reflections on a critical adult education approach to online Social Work and Education courses serving Indigenous distance Learners*. Critical Social Work, 2010. 11 (1).

Kovács, I.; Moniz, A. B. (2001). *Sociedade da informação e emprego*. Information Society and Employment, (DGEFP-MTS), Lisboa. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/5712-5704-1-PB.pdf> Acesso em: abril/2015.

Kraujutaityte L.; Peckaitis J.S; e Saugeniene N. (2006). Managing distance education relevant for sustainable development. In: *4th International conference citizens and governance for sustainable development*, 334-337.

Kumar, K. (1997). Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna. Novas Teorias sobre o Mundo Contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Lam, D.; Schoeni, R. F. (1993). Effects of family background on earnings and returns to schooling: evidence from Brazil. *Journal of Political Economy*, 101(4), 710-740.

Landim, C. M. das M. P. F. (1997). *Educação a distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro: Vozes.

Lange, F., Tople, R. (2006). The social value of education and human capital. In: Hanushek, E.; Welch, F. (editors). *Handbook of the economics of education*. (Vol. 1, p. 459–509). Amsterdã: North-Holland.

Lapa, A. (2005). *A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial*. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Lapa, A. (2008). A ação dialógica na educação a distância. Curitiba: *Revista Tecnologia e Sociedade*. n. 6.

Laplane, M. (1997). Inovações e dinâmica capitalista. In: Carneiro R. *Clássicos da Economia*. Rio de Janeiro: Editora Ática.

Laplane, M. Inovações e dinâmica capitalista. In: Carneiro R. *Clássicos da Economia*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1997.

Larson, R. C., e Murray, M. E. (2008). Distance learning as a tool for poverty reduction and economic development: a focus on China and Mexico. *Journal of Science Education and Technology*, 17(2), 175-196.

Laureano, R, M. S. (2013). Teste de hipótese com o SPSS – O meu manual de consulta rápida. Lisboa: Edições Sílabo.

Lefèbvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos.

Lewis, A. (1955). *The theory of economic growth*. Londres: Allen and Urwin.

Li, H., Liu, P.; Zhang, J. (2012). Estimating returns to education using twins in urban china. *Journal of Development Economics*, 97, 494-504.

Lima, A. L. C. (2002). Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento económico local: ideias inovadoras no debate sobre essa antiga questão. *Organizações & Sociedade*, 7(18), 159–182.

Lima, L. C. (2005). Cidadania e educação: adaptação no mercado competitivo ou participação na democratização da economia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 71–90.

Litto, M. F. (2009). O atual cenário internacional da EAD. IN: Litto M. F.; Formiga, M. M. M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Lochner, L., Moretti, E. (2004). The effect of education on criminal activity: Evidence from prison inmates, arrests and self-reports. *American Economic Review* 94 (1).

Lopes, M. C., & Medeiros, J. (2004). *School failure and intergenerational: human capital transmission in Portugal*. ECER 2004, University of Galos, Crete. Disponível em: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjI-abzt47OAhUCtBoKHb-jBx8QFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leeds.ac.uk%2Feducol%2Fdocuments%2F00003679.doc&usg=AFQjCNFm7s2mOowkMR6kU8tUSzudKUcoiw&sig2=5i6rgt1uaJmOlPPI Dm1pTw>. Acesso em: julho/2016.

Lordelo, J. A. C., Andrade, C. M., Santos, V. F. S., Argolo, R. F., Teixeira, I.,; Ramos, N. (2013). *Impactos acadêmicos e económicos da Iniciação Científica – IC na UFBA*. (Relatório de pesquisa). Brasil: Pró-reitoria de pesquisa, criação e inovação, Universidade Federal da Bahia.

Lourenço, M. L.; Carvalho, D. M. (2013). Sustentabilidade social e desenvolvimento sustentável. *RACE-Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 12(1), 9–38.

Lucas, R. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42.

Lück, E.H. (2008) Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. *Revista Educação*, (31) 3, p. 258-267.

Machado, N. M. C. (2010). Karl Polanyi e a Nova Sociologia Económica: notas sobre o conceito de (dis) Embeddedness. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 90: 71-94.

Majó, J. (2002). Ciudadanía social. In F. Imbernón (Coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, p.29-45, Barcelona: Editorial GRAÓ.

Marini, R. M. (2011). Dialética da dependência. IN: Traspadini, R.; Stédile, J. P. *Ruy Mauro Marini: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular.

Marshall, A. (1980). *Principles of Economics*. 8ed. London: Macmillan.

Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

Martinelli, R. (2001). A (res) significações da cidadania e da democracia em face da globalização. *Katálisis*, 5, 11–22.

Martinez, R. D.; Montero, Y. H.; Pedrosa, M. E.; Martin, E. I. (2000). Sobre herramientas cognitivas y aprendizaje colaborativo, *Congreso RIBIE*, Viña del Mar, Chile.

Martins, I. (2011). Ciência e Cidadania: perspectivas de educação em ciência. E. *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências*, 21-31.

Martins, R. D.; Vaz, J. C.; Caldas, E. L. (2010). A gestão do desenvolvimento local no Brasil: (des) articulação de atores, instrumentos e território. *Revista de Administração Pública*, 44(3), 559–590.

Martins, R. da, Caldas, E. de L. (2009). Visões do desenvolvimento local: uma análise comparada de experiências brasileiras. *Interações*, 10(2), 207–218.

Martins, S. R. O. (2002). Desenvolvimento Local: questões conceituais e metodológicas. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 3(5), 51–59.

Martins, G. A. (2006). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas

Marx, K. (1984). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural.

Masuda, Y. (1980). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco-Tecnos.

Matthews, C. H.; Moser, S. B. (1996). A longitudinal investigation of the impact of family background and gender on interest in small firm ownership. *Journal of small business management*, 34(2), 29-43.

Mattos, C. A. (1990). La descentralización, ¿una nueva panacea para impulsar el desarrollo local?. *Cuadernos de economía* (Santafé de Bogotá), 10(14).

Meadows, D. H.; Meadows, D. L.; Randers, J.; Behrens, W. W. (1972). *The limits to growth*. New York.

Mello, J. M. C. de. (1997). A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. IN: Tavares, M. C.A; Fiori, J. L. *Poder e dinheiro: uma economia política da globalização*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Melo Júnior, J. A. C. de C. (2010). Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. *Pensamento Plural*, Pelotas, (6), p. 147-64.

Michael, R. T. (1982). Measuring Non-Monetary Benefits of Education: A Survey. In: McMahon, W; Geske, T. *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequity*. Urbana: University of Illinois Press.

Milani, C. (2003). Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). In: *IV Conferencia Regional ISTR-LAC* (p. 1–29). San José, Costa Rica.

Milligan, K., Moretti, E., Oreopoulos, P. (2003). *Does education improve citizenship? Evidence from the U.S. the U.K.* (NBER Working Paper 9584). Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w9584.pdf> Acesso em: junho/2015.

Mincer, J. (1958). Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, (66), 281–302.

Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns and some implications. *Journal of Political Economy*, (70), 50–79.

Montesquieu. (1979). *De l'esprit des lois*. Paris, Garnier-Flammarion.

Moore, M. G; Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning*. USA: Cengage Learning.

Moran, J. (2011). *A educação a distância como opção estratégica*. Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:cJbHccEk2RgJ:scholar.google.com/+p+reconceito+educacao+a+dist%C3%A2ncia&hl=pt-PT&as_sdt=1,5&as_vis=1 Acesso em: setembro/2015.

Moreira, S. B. (2009). Sobre a natureza multidimensional do desenvolvimento. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4497/1/9_2009_CongLAB-Braga_atas.1.pdf Acesso em: outubro/2014.

Moura, M. S., Melo, V. P., Castro, R., Meira, L.; Lordêlo, J. A. C. (2002). Gestão do desenvolvimento local, tempos e ritmos de construção: o que sinalizam as práticas. *Revista de Administração Pública (RAP)*, 36(4), 609–627.

Moura, S. (1998). A gestão do desenvolvimento local: estratégias e possibilidades de financiamento. *Revista Organização & Sociedade*, 5(12), 37–57.

Nascimento, E. P. (2001). Educação e desenvolvimento na contemporaneidade: dilema ou desafio. In: *Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século* (p. 95–114). Distrito Federal: Unesco.

Neves, L. S., Kleinmayer, L. A. M.; Tocach, R. (2010). A transição do desenvolvimento ao desenvolvimento sustentável. II *Seminário sobre Sustentabilidade*. Disponível em: http://www.researchgate.net/profile/Luiz_Augusto_Kleinmayer/publication/228630990_A_transio_do_desenvolvimento_ao_desenvolvimento_sustentvel/links/02e7e539ae1a67e8bb000000.pdf. Acesso em: setembro/2014.

Nitzke, J. A.; Franco, S. R. K. (2002). As tecnologias da informação e comunicação e a promoção da cooperação, em uma visão construtivista. In: *Actas do VI Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Vigo: RIBIE.

Nonaka, I.; Takeuchi, H. (1997). *Gestão do Conhecimento na Empresa*: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus.

Novicki, V. (2009). Educação para o desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis? *Linhas Críticas*, 14(27), 215–232.

Nunes, C. S. (2013). *O compartilhamento de conhecimento entre os agentes de um curso na modalidade EaD: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Nunes, I. B. A história da EaD no mundo. (2009). In: Litto, F. M; Formiga, M. M. M. (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

OCDE. (2013). *Delivering Local Development: new growth and investment strategies*. Disponível em: http://www.oecd.org/cfe/leed/NGIS_final2.pdf Acesso em: setembro/2014.

OECD (2014). How does education affect employment rates? In: *Education at a Glance 2014: Highlights*. Paris: OECD Publishing. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2014-13-en Acesso em: janeiro/2016.

OECD (2015). *Education at a glance*. OECD indicators. Disponível em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en#.V5Xf9bgrLIU. Acesso em: julho/2016.

Oliveira, F. de. (2001). Aproximações ao enigma: o que quer dizer desenvolvimento local? São Paulo: Pólis; *Programa Gestão Pública e Cidadania/EAESP/FGV*.

Oliveira, J. R.C.; Nunes, M. M. (2011). Sobre a autonomia do estudante na educação a distância. Congresso Nacional de Ambientes Hipermedia para Aprendizagem. Disponível em: <http://wright.ava.ufsc.br/~alice/conahpa/anais/2011/papers/64.pdf>. Acesso em: outubro/2015.

Oliveira, L. T. C. (2013). Cidadania e educação enquanto valor económico: por uma perspectiva diferenciada. *Revista HISTEDBR On-line*, 54, 89–99.

OPEST (2013). Observatório dos percursos dos estudantes, Universidade de Lisboa. *Os estudantes à entrada da UL 2012/13*. Disponível em: http://www.opest.ul.pt/pdf/a_entrada_UL_201213.pdf. Acesso em: julho/2016.

OTOC (2015). *Ordem dos técnicos oficiais de contas*. N/Ret. BAS/EI6/2015. Satisfação dos critérios académicos definidos pela OCC. Disponível em: https://www2.uab.pt/guiainformativo/poster/LG_poster.pdf Acesso em: dezembro/2015.

Pacheco, A. S. V. (2010). *Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema universidade aberta do brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Paiva, V. (2001). Sobre o conceito de “Capital Humano” *Cadernos de Pesquisa*, (113), p. 185–191.

Palma Filho, J. C. (1998). Cidadania e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 104, 101–121.

Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, 39(2), p.303-318.

Peixoto, J.; Carvalho, R. M. A. de. (2013). Autonomia do aluno no Ensino Superior a Distância. *Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU*. Disponível em: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/186>. Acesso em: março/2015.

Pena, M. D. C. (2000). *Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro*. Disponível em:

<http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema2Artigo3.pdf>. Acesso em: outubro/2014.

Peñaloza, V., Diógenes, C.; Sousa, S. (2008). Escolha profissional no curso de administração: tendências empreendedoras e gênero. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 9(8), 151-167.

Pereira, P.; Martins, P. (2002). Education and Earnings in Portugal. *Bank of Portugal Conference Proceedings 2002*. Disponível em: http://www.bportugal.pt/pt-pt/estudoseconomicos/conferencias/documents/2002desenvecon/paper_8.pdf. Acesso em: julho/2016.

Perroux, F. (1962) O desenvolvimento. In: Durand, J. C. G. (Org.). *Sociologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pinho, D. S., Garcia, N. M., Esperança, J. A.; Hartwig, S. C. (2011). Contribuições do núcleo de apoio aos polos. In: *VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. Ouro Preto, Brasil.

Pires, M. L. L. S. (2006). Cooperativismo e desenvolvimento local. In: Tavares, J.; Ramos, L. (Orgs). *Assistência técnica e extensão rural: construindo o conhecimento agroecológico*, (p. 85-92), Manaus.

PNUD (2003). *Entenda o cálculo do IDH Municipal (IDH-M) e saiba quais os indicadores usados*. Disponível em: www.pnud.org.br/atlas/pt/calculo_idh.doc ____ Acesso em: dezembro/2015

PNUD (2015). *Relatório de desenvolvimento humano*. Disponível em: <http://www.datosmacro.com/idh/portugal> Acesso em: dezembro/2015.

PNUD-IDMH (2015). O que é o IDHM (IDHM). Disponível em: http://www.pnud.org.br/IDH/IDHM.aspx?indiceAccordion=0&li=li_IDHM. Acesso em: março/2015.

Polanyi, K. (2000). *A grande transformação*. Rio de Janeiro: Elsevier.

PORDATA (2015). *BI das regiões*. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Municipios> Acesso: dezembro/2015.

Portes, A. (2000). Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (33), 133-158.

Prebisch, R. (1950). *The economic development of Latin America and its principal problems*. New York: Economic Commission for Latin America, (Online). Disponível em: <http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/002.pdf>. Acesso em: março/2015.

Pretti, O. (2005). *Educação a Distância: ressignificando práticas*. Brasília: Nead: Liber Livro Editora.

PROGRAD (2015). *Memorando circular 001/UAB/PROGRAD/2015*. Disponível em: https://ead.ufsc.br/gestaopublica/files/2015/08/Memorando-Coordenadores-UAB-paralisac%CC%A7a%CC%83o_ago2015.pdf Acesso em dezembro/2015.

Pucci, B. (2010). Novas Tecnologias e Teoria Crítica: a Educação a Distância Virtual nos cursos de Pedagogia. Disponível em: <http://www.unimep.br/~bpucci/projeto-novas%20tecnologias.pdf> Acesso em: dezembro/2014.

Putnam, R. D. (1996). The strange disappearance of civic America. Policy. *Journal of Public Policy and Ideas*, 12(1), 3.

Quivy, R.; Campenhoud T, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. G. (1981). *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza nas nações*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Ramos, L.; Reis, M. C. (2008). A escolaridade dos pais e os retornos à educação no mercado de trabalho. *IPEA: mercado de trabalho*. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4100/1/bmt35_04Nota2_35.pdf. Acesso em: julho/2016.

Reis, E. (1996). *Estatística descritiva*. Lisboa: Sílabo.

Reis, M. C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos pais, desempenho no mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65(2), 177-205.

Ribeiro, R. M. da C.; Carvalho, C. M. C. N. de. (2012). O desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem em Educação a Distância (EAD). *Revista Aprendizagem em EAD*, Taguatinga – DF, (1), p. 1-10.

Ricardo, D. (1996). Princípios de economia política e tributação. *Coleção os Economistas*. São Paulo: Nova Cultural.

Richardson, R. J. (2007). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo, SP: Atlas.

Riccio, N. C. (2008). *Educação a Distância: uma alternativa para a UFBA*. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%20125-132.pdf> Acesso em: setembro/2015.

Rocha, J. D.; Bursztyn, M. A. (2005). A importância da participação social na sustentabilidade do desenvolvimento local. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local -INTERAÇÕES*, 7(11), 45-52.

Rodriguez, A. G.; Caro, E. M. (2002). La formación permanente y el e-learning: la experiencia de los ingenieros de minas de España. *Virtual Educa*. Valencia. Disponível em: <<http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/1009.pdf>> Acesso em: janeiro/2014.

Rodríguez-Pose, A.; Tselios, V. (2012). Individual earnings and educational externalities in the European Union. *Regional Studies*, 46(1), 39-57.

Roesch, S. M. A. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso*. São Paulo: Atlas.

Romano, J. O. (2002). Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate à pobreza. In: Romano, J. O.; Antunes, M. (Orgs), *Empoderamento e direitos no combate à pobreza*. (p.09-20). Rio de Janeiro: ActionAid Brasil.

Romeiro, A. R. (2012). Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. *Estudos Avançados*, 26(74), 65–92.

Romer, P. M. (1990). Endogenous Technological change. *Journal of Political Economy*, (98), p.71-102.

Rostow, W.W. (1966). *Etapas do Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sachs, I. (1974). *Environnement et styles de développement*. Annales 3: 533-570. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1974_num_29_3_293493 Acesso em: julho/2015.

Sachs, I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*. Paris: les éditions ouvrières.

Sachs, I. (1993). Estratégias de transição para o século XXI. In: Bursztyn, M. *Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável*. São Paulo: Brasiliense, 29-56.

Sachs, I. (1993). Estratégias de transição para o século XXI. In: Bursztyn, M., Mendes, A., Sachs, I., Buarque, C., Dowbor, L., Aguiar, R. C.; Leitao, P. Para pensar o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Brasiliense.

Sachs, I. (2002). *Caminhos para o desenvolvimento sustentável* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Garamond.

Sachs, I. (2004). *Desenvolvimento: includente, sustentável e sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond.

Sandefur, G. D., McLanahan, S., Wojtkiewicz, R. A. (1989). *Race and Ethnicity, Family Structure, and High School Graduation*. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper No. 893-89.

Sandefur, G. D.; McLanahan, S. (1990). *Family background, race and ethnicity, and early family formation*. University of Wisconsin--Madison, Institute for Research on Poverty.

Santos, B. de S.; Rodríguez-Garavito, C. A. (2006). Introduction: expanding the economic canon and searching for alternatives to neoliberal globalization. In: Santos, B. de S. (Org.). *Another production is possible. Beyond the capitalist canon*. London: Verso.

Santos, M. (1998). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel.

Santos, M. (2002). *Por uma geografia nova*. São Paulo: Edusp.

Saul, R. P. (2004). As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, (12), 230-273. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000200009&lng=en&tlng=pt. Acesso em: março/2015

Saul, R. P. (2014). As raízes renegadas da teoria do capital humano. *Sociologias*, (12), 230-273.

Sawyer, D. (2011). Economia verde e/ou desenvolvimento sustentável? In: *Economia Verde: desafios e oportunidades* (p. 36–42). Belo Horizonte: Conservação Internacional.

Schmitt, V. G. H. (2011). As dimensões da sustentabilidade nas relações de poder: o Comércio Justo no setor alimentício brasileiro. Tese (Doutorado em Administração Pública e de Empresas) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas.

Schneider, S.; Escher, F. (2011). A contribuição de Karl Polanyi para a sociologia do desenvolvimento rural. *Sociologias*. Porto Alegre. (13) 27, p. 180-219.

Schultz, T. W. (1962). Reflections on Investment in Man. *Journal of Political Economy*, 70 (5): 1-8.

Schumpeter, J. (1989). *Teoria do desenvolvimento económico*. São Paulo: Abril Cultural.

Seers, D. (1969). *The Meaning of Development*. Brighton: Institute of Development Studies.

Seers, D. (1979). Os indicadores de desenvolvimento: o que estamos a tentar medir?. *Análise Social*, 949-968.

Selwyn, N. (2008). O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido. *Educação & Sociedade*, 29(104), p.815-850.

Sen, A. (1993). O desenvolvimento como expansão de capacidades. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451993000100016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: janeiro/2015.

Sen, A. K. (2000). *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras.

Shaffer, D. W, Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.

Shelton, L. M. (2006). Female Entrepreneurs, Work-Family Conflict, and Venture Performance: New Insights into the Work-Family Interface. *Journal of small business management*, 44(2): 285-297.

Silva, A. de L. (2014). *As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade*. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Lavras, Lavras.

Silva, C. L.; Júnior, W. M. (2008). Desenvolvimento socioeconômico local e reestruturação produtiva paranaense na década de 1990. *Revista Interações*, 9(1), 29-43.

Silva, E. da; Urbaneski. (2012). *Sociologia geral e da educação*. Indaial: Grupo Uniasselvi.

Silva, E. L.; Menezes, M. E. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ªed. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Silva, R. C., Dellagnelo, E. L.; Rodrigues, M. S. (2012). A relação entre cultura, mercado e desenvolvimento na visão de Marcelo Milano Falcão Vieira. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 10(ed. esp.), 409-424.

Silveira, C. (2004). Desenvolvimento local e novos arranjos socioinstitucionais: algumas referências para a questão da governança. In: *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. (p. 41-65). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Silveira, I. M.; Silva, R. G. (2012). O impacto da escolaridade sobre os salários em Rio Branco – Acre. *Revista de Estudos Sociais* (27)14, 97-118.

Simionatto, I. (2014). Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, 117, 7-21.

Simionatto, I. (n.d.). Sociedade civil e Trabalho Profissional: desdobramentos e repercussões para um novo “contrato social”. Disponível em: <http://www.ts.ufr.br/binarios/congressos/reg/slets/slets-018-046.pdf> Acesso em: setembro/2014.

Simionatto, I; Goin, M. (2011). Da educação do capital à educação para cidadania: uma análise das propostas educacionais para o mercosul. In: *DIPROSUL - O direito à saúde e a proteção social em faixas de fronteira: um balanço do debate acadêmico na América do Sul*. Pelotas, Brasil. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/mps/diprosul/docs/trabalhos/25.pdf> Acesso em: setembro/2014.

Simonson, M. (2006). Teoría, investigación y educación a distancia. In: Barberà, E. *Educación abierta y a distancia*. Barcelona: UOC.

Smith, A. (1983). *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo (SP): Abril Cultural.

Soares, G. (2006). Desenvolvimento local e territorialidade. In: Tavares, J.; Ramos, L. (Orgs). *Assistência técnica e extensão rural: construindo o conhecimento agroecológico*, (p. 35–52), Manaus.

Sobral, F. S. F. (2000). Educação para a competitividade ou para cidadania social. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 3–11.

Sociedade Portuguesa de Inovação. (2014). Ribeira Grande: plano estratégico e operacional de desenvolvimento 2014-2020. Caracterização e diagnóstico. Disponível em: http://www.cm-ribeiragrande.pt/inst/images/bank/2015/mar_15/Ribeira_Grande_Characterizacao_Diagnostico.pdf. Acesso em: outubro/2015.

Sousa Santos, B. (2014). *Do desenvolvimento alternativo às alternativas de desenvolvimento*. (Comunicação oral). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. Disponível em: http://original.livestream.com/fcg1/video?clipId=pla_32c96e73-8720-4a97-a86e-e4917213d98c&utm_medium=ui-thumb&utm_source=lslibrary-. Acesso em: janeiro/2014.

Sousa, S; Portela, M.; Sá, Carla. (2015). *Educational spillovers in Portugal*. Disponível em: http://leed2015.tecnico.ulisboa.pt/program/pdfs/Sousa_Portela_Sa_A.pdf Acesso em: julho/2016.

Souza, A. C; Fialho, F. A. P.; Otani, N. (2007). *TCC: métodos e técnicas*. Florianópolis: Visual Books.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355–379.

Stöhr, W. (1990). *Global Challenge and Local Response*. New York: The United Nations University.

Sumner, J. (2000). Serving the system: A critical history of distance education. *Open Learning*, 15(3), 267–285.

Sveiby, K. E. (1998). *A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios do conhecimento*. Rio de Janeiro: Campus.

Tenório, F. G. (2004). Cidadania e desenvolvimento local: casos brasileiros. In: *IX Congreso internacional del clad sobre la reforma del estado y de la administración pública*, Madri.

Tenório, F. G. et. al. (2008). *Critérios para a avaliação de processos decisórios participativos deliberativos na implementação de políticas públicas*. In: Encontro de Administração Pública e Governança. Curitiba: ANPAD.

Tinoca, L. (2011). *Fases do processo de investigação*. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

Tio Hugo (2015). Prefeitura municipal de Tio Hugo. Localização. Disponível em: <http://www.tiohugo.rs.gov.br/web/?menu=cidade&sub=localizacao> Acesso em: dezembro/2015.

Toffler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

Torres, R. M. (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: *Muitos lugares para aprender* (p. 81–90). São Paulo: CENPEC / Fundação Itaú Social / Unicef.

Touraine, A. (1970). *A Sociedade post-industrial*. Lisboa: Moraes.

UAB-BR (2015). *Histórico*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838> .Acesso em: maio/2015.

UAB-BR (2015b). *O que é*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836> .Acesso em: maio/2015.

UAb-PT (2015). *Universidade Aberta de Portugal: história e memória*. Disponível em: http://www2.uab.pt/uab25/hmUAb_2007.php Acesso em: maio/2015.

UAb-PT (2015b). *Universidade Aberta de Portugal: história e memória - Missão*. Disponível em: <http://www.uab.pt/web/guest/uab/missao> Acesso em: maio/2015.

UAb-PT (2015c). *Oferta pedagógica*. Disponível em: <http://www.uab.pt/web/guest/uab/uab-em-numeros/oferta-pedagogica> Acesso em: maio/2015.

UAb-PT (2015d). *Diplomas e Certificados por tipologia de curso e ano civil*. Disponível em: <http://www.uab.pt/web/guest/uab/uab-em-numeros/diplomados> Acesso em: maio/2015.

UAb-PT (2015e). *Serviços desconcentrados*. Disponível em: <http://www.uab.pt/web/guest/organizacao/servicos/servicos-desconcentrados/porto> Acesso em: maio/2015.

UAB-PT. (2011). *Centros Locais de Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.uab.pt/web/guest/organizacao/servicos/servicos-desconcentrados/cla> . Acesso em outubro/2014.

UFSC (2015). *Campi*. Disponível em: <http://estrutura.ufsc.br/campi/> Acesso em: maio/2015.

Ugá, V. D. (2004). A categoria «pobreza» nas formulações de política social do banco mundial. *Revista de Sociologia Política*, 32, 55–62.

United Nations Development Programme. (2014). About Human Development. *Human Development Reports web site*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/humandev>. Acesso em: dezembro/2015.

Uzawa, H. (1965). Optimum Technical Change in an Aggregative Model of Economic Growth. *American Economic Review*, 6(1), 18-31.

Valverde, R. Silva, C. (2013) Retornos da educação formal sobre o rendimento do trabalho na Bahia. In: IX Encontro de Economia Baiana. Disponível em: http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2013/eb/retornos_da_educacao.pdf Acesso em: julho/2016.

Van Bellen, H. M. (2004). Desenvolvimento sustentável: uma descrição das principais ferramentas de avaliação. *Ambiente & Sociedade*, 7(1), 67–88.

Van Bellen, H. M. (2010). As Dimensões do Desenvolvimento: um estudo exploratório sob a perspectiva das ferramentas de avaliação. *Revista de Ciências da Administração*, 12(7), 143-168.

Vecchiatti, K. (2004). Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável: do reducionismo à valorização da cultura. *São Paulo em perspectiva*, 18(3), 90-95.

Veiga, J. E. (2005). O prelúdio do desenvolvimento sustentável. In: *Economia Brasileira: perspectivas de desenvolvimento* (p. 243–266). São Paulo: Centro Acadêmico Visconde de Cairu.

Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 8. ed. São Paulo: Atlas.

Víctora, C. G.; Knauth, D. R., Hassen, M. (2000). Metodologias Qualitativa e Quantitativa. In: *Pesquisa Qualitativa em Saúde: uma introdução ao tema*, 33-44. Tomo Editorial.

Vieira, P. H. F. (1995). Meio Ambiente, Desenvolvimento e Planejamento. In: Vieira, P. H. F; Viola, E. J; Leis; H. R. Scherer-Warren, I.; Guivant, J. S. (Org.). *Meio Ambiente, Desenvolvimento e Cidadania: Desafios para as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez.

Vizeu, F., Meneghetti, F. K.; Seifert, R. E. (2012). Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. *Cadernos EBAPE. BR*, 10(3), 569–58.

Wagner, E. D. (1994). In Support of a Functional Definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), 6-26.

Wallerstein, I. (1980). The Future of the Capitalist World System. In: Hopkins, T; Wallerstein, I. *Processes of the world-system*. Beverly Hills: Sage Publications.

Witte, A. D.. “Crime,”. (1997). In: Jere R. Behrman, Nevzer, S. Ann, A. *The Social Benefits of Education*. University of Michigan Press, 219-46.

Wolfe, B., Haveman, R. (2001). *Accounting for the social and non-market benefit of education*. Disponível em: <http://www.oecd.org/innovation/research/1825109.pdf> Acesso em: setembro/2015.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4. Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zottis, G. A. H., Cunha, L. L., Krebs, L. F., Algeri, S.; Flores, R. Z. (2008). Violência e desenvolvimento sustentável: o papel da Universidade. *Saúde e Sociedade*, 17(3), 33–41.

Zuchiwschi, J. (2005). Educação e Direitos humanos: desafios e perspectivas. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local -INTERAÇÕES*, 7(11), 143–155.

ANEXOS

Anexo 2.1 - Características de quatro sociedades básicas.

Quadro A.2.1.1 - Características de quatro sociedades básicas.

	Sociedade Primitiva	Sociedade Agrícola	Sociedade industrial	Sociedade do Conhecimento
Tecnologia	Principal fonte de energia: a humana e os materiais limitavam-se em pele de animais e pedras, forjados por ferramentas rústicas de cortar/moer. Sistemas de transporte e comunicação: caminhar e voz. Não havia sistemas de produção.	Principal fonte de energia: a natural e os materiais forjavam-se de recursos renováveis. As ferramentas utilizadas baseavam-se na força humana ampliada e em forças naturais dirigidas. Método de produção: artesanato. Sistema de comunicação e transporte: manuscrito e cavalo, carroça, barco a vela, respetivamente.	Principal fonte de energia: combustíveis fósseis; recursos não-renováveis são explorados. As máquinas passam a substituir, o trabalho humano. As linhas de montagem integram os métodos de produção, assim como a imprensa e a televisão passam a integrar a comunicação, e o barco a vapor, ferrovia, automóvel e avião os sistemas de transporte.	A energia natural é complementada pela nuclear. Os materiais renováveis e reciclagem passam a integrar a gama de materiais. Os computadores e a eletrônica ganham crescente relevância e a robótica passa a integrar os sistemas de produção. O transporte espacial ganha novas possibilidades e as comunicações individuais são ilimitadas através de meios eletrônicos.
Economia	Está baseada na coleta, caça ou pesca	A economia local é descentralizada e autossuficiente. A atividade económica é a produção e o consumo de alimentos, sem atividades de mercado relevantes, simples divisão do trabalho, com poucos e bem definidos níveis de autoridade. A terra é o recurso fundamental.	Economia de mercado nacional, com a produção de bens padronizados, tangíveis, divisão entre produção e consumo, divisão complexa de mão-de-obra, baseada em organizações com vários níveis hierárquicos. Capital físico é o recurso fundamental.	Economia global integrada. A atividade económica central é a provisão de serviços de conhecimento. Capital humano é o recurso fundamental.
Sistema Social	Pequenos grupos ou tribos	Sistema familiar estratificado com definições claras das funções em virtude do sexo. A educação é limitada à elite.	Família nuclear com divisão de papéis entre os sexos. Os valores sociais enfatizam conformidade, elitismo e divisão de classes. A educação é massificada.	O indivíduo é o centro, com diversos tipos de família e fusão dos papéis sexuais. Os valores sociais enfatizam a diversidade, a igualdade e o individualismo. A educação é contínua.
Sistema Político	A tribo é a unidade política básica na qual os anciãos e o chefe governam.	Feudalismo: leis, religião, classes sociais e políticos atrelados ao controlo das terras, com autoridade hereditária; a comunidade local é a unidade política básica.	Capitalismo e Marxismo: leis, religião, classes sociais e política são modelados de acordo com os interesses da propriedade e do controlo do investimento de capital. Nacionalismo: governos centralizados e fortes tanto na forma de governo representativo quanto na forma ditatorial.	Cooperação global: instituições modeladas com base na propriedade e no controlo do conhecimento com organizações supranacionais. As principais unidades de governo e a democracia participativa definem as normas sociais.
Paradigma	Mundo visto puramente em termos naturais	Conhecimento básico: matemática e astronomia Ideias centrais: humanidade controlada pelas forças superiores, religiosidade, visão mística da vida e sistema de valores com ênfase na harmonia com a natureza	Base do conhecimento: física, química. Ideias centrais: os homens como controladores do destino num mundo competitivo, com a crença de que uma estrutura social racional pode produzir harmonia num sistema de castigos e recompensas.	Base do conhecimento: eletrônica quântica, biologia molecular, ecologia Ideias centrais: homens capazes de uma transformação contínua e de crescimento. Os sistemas de valores enfatizam um indivíduo autónomo numa sociedade descentralizada.

Fonte: adaptado de Crawford (1994).

Anexo 3.1 - Orientações conceituais sobre desenvolvimento sustentável.

Quadro A3.1.1 - Orientações conceituais sobre desenvolvimento sustentável.

	Conceção biocêntrica	Conceção co-evolutiva	Conceção antropocêntrica
Orientações/ Variáveis	Limitação do Crescimento Económico	Perspetiva dos “ser-humano-no-ecossistema”	Crescimento Económico Sustentável
Meio Ambiente	Considera prioritariamente os meios naturais, contrapondo-os aos sistemas socioculturais: visão mais biofísica do ecossistema. A natureza assume um valor que lhe é próprio e não pode ser substituído.	Considera o conjunto de meios naturais ou artificializados da ecossfera onde o homem se instalou e que ele explora e administra, e os meios não submetidos à ação antrópica e que são necessários à sua sobrevivência. Visão simbiótica entre ser humano e natureza.	A natureza é vista como uma fonte de recursos, que deve ser utilizada com responsabilidade pelo ser humano. Há uma capacidade quase infinita de substituição dos valores naturais e monetários. O foco são as consequências e não as causas das problemáticas ambientais.
Relação entre ser humano e natureza	O ser humano deve se integrar e submeter à lógica dos sistemas naturais, uma vez que depende da natureza.	Relação simbiótica. Abandona critério de artificialidade e de naturalidade, e busca formas socialmente úteis e ecologicamente prudentes de valorizar os recursos naturais.	O homem está acima da natureza, ele toma posse e exerce domínio sobre ela, por meio do trabalho e da tecnologia, visando atender as suas necessidades.
Relação entre desenvolvime nto e crescimento	Defende a busca de um estado de equilíbrio económico e ecológico: limitação do crescimento económico e populacional e, no limite, o crescimento zero.	Busca novas modalidades de desenvolvimento que possam adaptar, prudentemente, o meio ambiente às necessidades do homem. Repensa as formas tradicionais de crescimento e questiona a qualidade da relação entre o sistema sociocultural e o meio-ambiente.	O crescimento económico é um pré-requisito para atingir sustentabilidade. Considera que a economia internacional deve acelerar o crescimento mundial, respeitando as limitações ecológicas, mas não discute o estilo de desenvolvimento que deve ser promovido.
Relação entre a tecnologia e o meio ambiente	O uso de tecnologias limpas e leves é necessário e bem-vindo no estado de equilíbrio.	Enfatiza o uso de tecnologias apropriadas e que produzam poucos dejetos. Implica a conceção de sistemas de produção que aproveitem às potencialidades locais e que favoreçam a busca de várias alternativas de dinamização socioeconómica.	Enfatiza a importância do uso de tecnologias limpas e adaptadas que possam contribuir para concretizar o ciclo do desenvolvimento sustentável.
Economia	Negligencia a dimensão económica, enfatizando os aspetos para além do económico.	Focaliza a economia plural, formada por diferentes formas de regulação e agentes no espaço local e global. Trabalha com o conceito de eficiência económica, baseado na ecoeficiência.	Privilegia a esfera da economia formal, formada pelas trocas mercantis.

Fonte: adaptado de Andion (2007).

Anexo 4.1 - Questões adicionais UAb/Portugal

Prezados(as) Diplomados(as) no Curso de Gestão,

Meu nome é Karin Vieira da Silva. Sou doutoranda do Programa de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade de Lisboa.

Este inquérito é um dos instrumentos fundamentais de recolha de dados empíricos para o meu trabalho final (tese), sob a orientação do professor Doutor João Peixoto e em colaboração com a Universidade Aberta, no qual eu busco analisar a contribuição do Curso de Gestão da Universidade Aberta para o desenvolvimento local sustentável.

Para a Universidade Aberta é fundamental conhecer os impactos que os seus cursos têm tido nos percursos laborais e de vida dos seus estudantes, sobretudo nos anos posteriores à conclusão do curso, de forma a ir continuamente ajustando e melhorando a sua oferta formativa. Com este intuito, vimos solicitar-lhe que responda ao seguinte questionário.

As respostas são CONFIDENCIAIS, sendo utilizadas estritamente para os propósitos do estudo.

Qualquer dúvida estou à disposição pelo endereço eletrónico: uab.karin@gmail.com, pelo telefone/whatsapp: 918499580 ou via Skype: karin_vieira

Obrigada desde já pela participação,
Karin Vieira da Silva

***Obrigatório**

A. A licenciatura na UAb

1. A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb... *

Assinale a opção que mais se aproxima de sua percepção sobre o que poderia ter ocorrido caso não houvesse a possibilidade de estudar na UAb. Por favor, selecione APENAS uma das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, no local onde resido
Passe para a pergunta 3.
- ☐ Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência *Passe para a pergunta 3.*
- ☐ Teria realizado a licenciatura em uma instituição privada, no local onde resido *Passe para a pergunta 3.*
- ☐ Teria realizado a licenciatura em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência *Passe para a pergunta 3.*
- ☐ Não teria realizado uma licenciatura *Passe para a pergunta 2.*

Resposta na A.4: "não teria realizado uma licenciatura"

2. A.4.1 Como assinalou "não teria realizado uma licenciatura" na questão anterior, a que atribui essa resposta? *

Se responder "outro", por favor, especifique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) não teria realizado uma licenciatura. Selecione TODAS as que se aplicam.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não tinha disponibilidade para mudar a minha residência
- ☐ Não tinha recursos financeiros para aceder a uma universidade privada
- ☐ Não tinha disponibilidade de tempo para realizar uma licenciatura presencial
- ☐ Outra:

Perguntas após A.4

3. A.7 Durante a maior parte do tempo em que realizou a licenciatura, em qual concelho residia? *

(caso estivesse no estrangeiro, indicar o país em vez do concelho)

.....

4. A. 8 Indique a qual Distrito/Região Autónoma pertence esse concelho:

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Açores
- ☐ Madeira
- ☐ Distrito de Aveiro
- ☐ Distrito de Beja
- ☐ Distrito de Braga
- ☐ Distrito de Bragança
- ☐ Distrito de Castelo Branco
- ☐ Distrito de Coimbra
- ☐ Distrito de Évora
- ☐ Distrito de Faro
- ☐ Distrito da Guarda
- ☐ Distrito de Leiria
- ☐ Distrito de Lisboa
- ☐ Distrito de Portalegre
- ☐ Distrito do Porto
- ☐ Distrito de Santarém
- ☐ Distrito de Setúbal
- ☐ Distrito de Viana do Castelo
- ☐ Distrito de Vila Real
- ☐ Distrito de Viseu

5. A.9 Em qual concelho reside atualmente? *

(caso estivesse no estrangeiro, indicar o país em vez do concelho)

.....

6. A. 10 Indique a qual Distrito/Região Autónoma pertence esse concelho:

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Açores
- ☐ Madeira
- ☐ Distrito de Aveiro
- ☐ Distrito de Beja
- ☐ Distrito de Braga
- ☐ Distrito de Bragança
- ☐ Distrito de Castelo Branco
- ☐ Distrito de Coimbra
- ☐ Distrito de Évora
- ☐ Distrito de Faro
- ☐ Distrito da Guarda
- ☐ Distrito de Leiria
- ☐ Distrito de Lisboa
- ☐ Distrito de Portalegre
- ☐ Distrito do Porto
- ☐ Distrito de Santarém
- ☐ Distrito de Setúbal
- ☐ Distrito de Viana do Castelo
- ☐ Distrito de Vila Real
- ☐ Distrito de Viseu

7. A.11 Caso tenha mudado de concelho, indique os principais motivos:

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Motivos pessoais
- ☐ Melhoria da qualidade de vida
- ☐ Progressão funcional
- ☐ Mudança de emprego
- ☐ Busca por melhores oportunidades de emprego
- ☐ Realização de atividades escolares/académicas

B. Impactos da licenciatura

8. B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já estava antes de fazer a licenciatura
- ☐ Sim, essa participação foi instigada pelos docentes/colegas da licenciatura
- ☐ Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura
- ☐ Não

9. B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... *

Por favor, selecionar uma resposta adequada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada
Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu tivesse a minha opinião mais valorizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu sentisse maior realização pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. B.14 A licenciatura oportunizou que... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início da licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego motivada pela minha licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego NÃO motivada pela minha licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, pois senti-me mais seguro para buscar oportunidades de trabalho após a licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência devido à falta de oportunidades de emprego no local onde residia
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência devido a (ou em busca de) oportunidades de estudo
- ☐ Mudei de cidade por motivos, estritamente, pessoais
- ☐ A licenciatura não influenciou a minha opção de residência

11. B.15 Em que medida o Centro Local de Aprendizagem (CLA) da UAb que frequentou... **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada	Não sei
É importante para a região	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui uma relação com a comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite que a comunidade local usufrua de sua estrutura física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre CLA e a comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui vínculo com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui uma estrutura física adequada para a integração entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre CLA e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre a comunidade local e os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove eventos culturais e/ou sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. B.16 Qual é a sua percepção sobre a atuação do Centro Local de Aprendizagem? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta

.....

.....

.....

.....

.....

C. Balanço de competências e de relações**13. C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? ***

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:

*

*Fair trade (Comércio justo) pode ser classificado como uma modalidade de comércio que busca o estabelecimento de preços justos, bem como de padrões sociais e ambientais equilibrados nas cadeias produtivas.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Consumo de produtos locais e/ou biológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pela história do território onde reside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? *

*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Despertou o meu interesse sobre questões políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertou o meu interesse e preocupação com o voto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. Origem e percurso anterior à entrada na UAb**16. D.3 Qual é o seu estado civil ***

*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Casado(a)
- ☐ União estável
- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Divorciado(a)

17. E.8 Estaria disponível para a realização de uma entrevista em que se aprofundem estas temáticas? *

*

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. E.9 Pode disponibilizar-nos o seu contacto de e.mail para podermos associar este inquérito ao respondido anteriormente? *

O e-mail será utilizado somente para podermos associar ao inquérito respondido anteriormente

.....

.....

.....

.....

.....

MUITO OBRIGADA!

Com tecnologia



Anexo 4.2 - Questionário: UAb/Portugal

Prezados(as) Diplomados(as) no Curso de Gestão,

Meu nome é Karin Vieira da Silva. Sou doutoranda do Programa de Doutoramento em Sociologia Económica e das Organizações, no Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), da Universidade de Lisboa. Este inquérito é um dos instrumentos fundamentais de recolha de dados empíricos para o meu trabalho final (tese), sob a orientação do professor Doutor João Peixoto e em colaboração com a Universidade Aberta, no qual eu busco analisar a contribuição do Curso de Gestão da Universidade Aberta para o desenvolvimento local sustentável.

Para a Universidade Aberta é fundamental conhecer os impactos que os seus cursos têm tido nos percursos laborais e de vida dos seus estudantes, sobretudo nos anos posteriores à conclusão do curso, de forma a ir continuamente ajustando e melhorando a sua oferta formativa. Com este intuito, vimos solicitar-lhe que responda ao seguinte questionário.

As respostas são CONFIDENCIAIS, sendo utilizadas estritamente para os propósitos do estudo. O questionário é composto por 5 partes e demora cerca de 15-20 minutos a responder.

Qualquer dúvida estou à disposição pelo endereço eletrónico: uab.karin@gmail.com, pelo telefone/whatsapp: 918499580 ou via Skype: karin_vieira

Obrigada desde já pela participação,
Karin Vieira da Silva

*Obrigatório

A. A licenciatura na UAb

1. A.0 Qual o minor que realizou? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Finanças Empresariais
☐ Gestão Empresarial

2. A.1 Em que ano iniciou esta licenciatura? *

Utilize apenas números

.....

3. A.2 Em que ano terminou esta licenciatura? *

Utilize apenas números

.....

4. A.3 Quando iniciou esta licenciatura... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Era a sua 1ª opção
☐ Pretendia estudar a mesma licenciatura, noutra instituição de ensino superior
☐ Pretendia estudar outra licenciatura, na UAb
☐ Pretendia estudar outra licenciatura, noutra instituição de ensino superior

5. A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb... *

Assinale a opção que mais se aproxima de sua percepção sobre o que poderia ter ocorrido caso não houvesse a possibilidade de estudar na UAb. Por favor, selecione APENAS uma das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, no local onde resido *Passe para a pergunta 7.*
☐ Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência *Passe para a pergunta 7.*
☐ Teria realizado a licenciatura em uma instituição privada, no local onde resido *Passe para a pergunta 7.*
☐ Teria realizado a licenciatura em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência *Passe para a pergunta 7.*
☐ Não teria realizado uma licenciatura *Passe para a pergunta 6.*

Resposta na A.4: "não teria realizado uma licenciatura"

6. A.4.1 Como assinalou "não teria realizado uma licenciatura" na questão anterior, a que atribui essa resposta? *

Se responder "outro", por favor, especifique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) não teria realizado uma licenciatura. Selecione TODAS as que se aplicam.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não tinha disponibilidade para mudar a minha residência
- ☐ Não tinha recursos financeiros para aceder a uma universidade privada
- ☐ Não tinha disponibilidade de tempo para realizar uma licenciatura presencial
- ☐ Outra:

Continuação após A.4

7. A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
alcançar posições/condições laborais mais favoráveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desempenhar uma profissão que me parecia interessante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
estudar em regime de e-learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. A.6 Durante a maior parte do tempo em que realizou a licenciatura... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhou a tempo completo
- ☐ Trabalhou a tempo parcial
- ☐ Trabalhou de forma esporádica/pontual
- ☐ Estava à procura de trabalho
- ☐ Não trabalhou, mas estava a cuidar de filhos ou outros familiares
- ☐ Estava dedicada aos estudos a tempo completo

9. A.7 Durante a maior parte do tempo em que realizou a licenciatura, em que concelho residia? *

(caso estivesse no estrangeiro, indicar o país em vez do concelho)

.....

10. A. 8 Indique a qual Distrito/Região Autónoma pertence esse concelho:

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Açores
- ☐ Madeira
- ☐ Distrito de Aveiro
- ☐ Distrito de Beja
- ☐ Distrito de Braga
- ☐ Distrito de Bragança
- ☐ Distrito de Castelo Branco
- ☐ Distrito de Coimbra
- ☐ Distrito de Évora
- ☐ Distrito de Faro
- ☐ Distrito da Guarda
- ☐ Distrito de Leiria
- ☐ Distrito de Lisboa
- ☐ Distrito de Portalegre
- ☐ Distrito do Porto
- ☐ Distrito de Santarém
- ☐ Distrito de Setúbal
- ☐ Distrito de Viana do Castelo
- ☐ Distrito de Vila Real
- ☐ Distrito de Viseu

11. A.9 Em qual concelho reside atualmente? *

(caso estivesse no estrangeiro, indicar o país em vez do concelho)

.....

12. A. 10 Indique a qual Distrito/Região Autónoma pertence esse concelho:

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Açores
- ☐ Madeira
- ☐ Distrito de Aveiro
- ☐ Distrito de Beja
- ☐ Distrito de Braga
- ☐ Distrito de Bragança
- ☐ Distrito de Castelo Branco
- ☐ Distrito de Coimbra
- ☐ Distrito de Évora
- ☐ Distrito de Faro
- ☐ Distrito da Guarda
- ☐ Distrito de Leiria
- ☐ Distrito de Lisboa
- ☐ Distrito de Portalegre
- ☐ Distrito do Porto
- ☐ Distrito de Santarém
- ☐ Distrito de Setúbal
- ☐ Distrito de Viana do Castelo
- ☐ Distrito de Vila Real
- ☐ Distrito de Viseu

13. A.11 Caso tenha mudado de concelho, indique os principais motivos:

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam.

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Motivos pessoais
- ☐ Melhoria da qualidade de vida
- ☐ Progressão funcional
- ☐ Mudança de emprego
- ☐ Busca por melhores oportunidades de emprego
- ☐ Realização de atividades escolares/académicas

14. A.12 Onde realizou a maior parte das atividades do curso? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Num espaço ligado à Universidade Aberta
- ☐ Noutro espaço cívico, comunitário ou cultural

15. A.13 Concluiu a licenciatura no tempo que havia previsto? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Passe para a pergunta 16.*
- ☐ Não *Passe para a pergunta 17.*

Resposta "SIM" a pergunta A.13**16. A.13.1 A que atribui ter conseguido terminar o curso no tempo previsto? ***

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ flexibilidade dos horários e dos espaços de trabalho
- ☐ Interesse, adequação e acessibilidade dos conteúdos
- ☐ apoio dos colegas
- ☐ apoio da entidade patronal
- ☐ apoio da família
- ☐ apoio dos docentes
- ☐ grande força de vontade pessoal

*Passe para a pergunta 18.***Resposta "NÃO" a pergunta A.13****17. A.13.2 A que atribui NÃO ter conseguido concluir o curso no tempo previsto? ***

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Dificuldade de conciliar com as atividades profissionais e/ou cívicas
- ☐ Dificuldade de conciliar com as atividades familiares
- ☐ Outros motivos pessoais inesperados (doença, serviço militar, etc.)
- ☐ Desinteressou-se do curso
- ☐ Procedimentos burocráticos e administrativos da UAb
- ☐ Falta de apoio por parte de alguns docentes
- ☐ Conteúdos muito difíceis
- ☐ Conteúdos pouco úteis, relevantes e/ou atualizados
- ☐ Problemas no acesso à plataforma
- ☐ Dificuldades no uso da plataforma
- ☐ Trabalho muito individualizado
- ☐ Falta de colaboração dos colegas
- ☐ Outra:

*Passe para a pergunta 18.***Continuação após pergunta A.13**

18. A.14 As aprendizagens realizadas no curso corresponderam, em termos gerais, às suas expectativas? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Passe para a pergunta 20.*
- ☐ Não *Passe para a pergunta 19.*

Passe para a pergunta 20.

Resposta "NÃO" para pergunta A.14**19. A.14.1 Se respondeu NÃO, quais os principais motivos? ***

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Não se pode dedicar ao curso como gostaria
- ☐ O curso pareceu-lhe pouco interessante
- ☐ Procedimentos burocráticos e administrativos da UAb
- ☐ Falta de apoio por parte dos docentes
- ☐ Conteúdos demasiado difíceis
- ☐ Conteúdos pouco úteis, irrelevantes e/ou desatualizados
- ☐ Problemas no acesso à plataforma
- ☐ Dificuldades no uso da plataforma
- ☐ Trabalho muito individualizado
- ☐ Falta de colaboração dos colegas
- ☐ Outra:

Passe para a pergunta 20.

B. Impactos da licenciatura**20. B.1 Qual a sua situação profissional no ano em que ingressou na UAb? ***

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empresário/a
- ☐ Trabalhador/a independente (por conta própria)
- ☐ Efetivo/a
- ☐ Contratado/a a tempo certo
- ☐ Estagiário/a (remunerado/a)
- ☐ Estagiário/a (não remunerado/a)
- ☐ Bolseiro/a
- ☐ Desempregado/a (à procura de emprego)
- ☐ Inativo

21. B.2 Qual a sua situação profissional atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empresário/a *Passe para a pergunta 23.*
- ☐ Trabalhador/a independente (por conta própria) *Passe para a pergunta 23.*
- ☐ Efetivo/a
- ☐ Contratado/a a tempo certo
- ☐ Estagiário/a (remunerado)
- ☐ Estagiário/a (não remunerado)
- ☐ Bolseiro/a *Passe para a pergunta 23.*
- ☐ Desempregado/a (à procura de emprego) *Passe para a pergunta 23.*
- ☐ Inativo *Passe para a pergunta 23.*

Continuação após a pergunta B.2 - Estágio remunerado/ contrato temporário/ trabalhador sem contrato/ efetivo/ estagiário não remunerado e remunerado

22. B.2.1 Qual o regime jurídico da organização na qual trabalha? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Organização ou empresa pública
- ☐ Empresa privada
- ☐ ONG (3º sector)

23. B.3 Qual o seu rendimento (individual) líquido mensal aproximado NO ANO EM QUE ENTROU NO CURSO (em euros)? (UTILIZE APENAS NÚMEROS PARA RESPONDER) *

O rendimento líquido é aquele efetivamente auferido, depois de efetuados os descontos para o IRS, IVA (se for caso disso) e segurança social. Não é fundamental indicar o valor exato, mas um valor aproximado, de forma a dar uma ideia geral; Caso não tenha um rendimento constante, nos diferentes meses, indicar um rendimento médio mensal; O inquérito é SIGILOSO, sendo impossível associar esta informação a dados de identificação do inquirido.

.....

24. B.4 Qual o seu rendimento (individual) líquido mensal aproximado ATUALMENTE (EM EUROS) ? (UTILIZE APENAS NÚMEROS PARA RESPONDER) *

O rendimento líquido é aquele efetivamente auferido, depois de efetuados os descontos para o IRS, IVA (se for caso disso) e segurança social. Não é fundamental indicar o valor exato, mas um valor aproximado, de forma a dar uma ideia geral; Caso não tenha um rendimento constante, nos diferentes meses, indicar um rendimento médio mensal; O inquérito é SIGILOSO, sendo impossível associar esta informação a dados de identificação do inquirido.

.....

25. B.5 Qual a atividade profissional que desempenha atualmente? *

(caso não desempenhe uma atividade profissional, indique apenas a sua condição atual (ex: estudante, desempregado, etc)

.....

26. B.6 Com base na resposta da pergunta anterior, indique em qual categoria profissional essa atividade se enquadra: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não desempenho nenhuma atividade profissional
- ☐ Forçar armadas, policiais e bombeiros
- ☐ Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes
- ☐ Profissionais da ciência e das artes de nível superior
- ☐ Técnicos de nível médio
- ☐ Trabalhadores de serviços administrativos
- ☐ Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e supermercados
- ☐ Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca
- ☐ Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (trabalhadores da indústria que desempenham atividades "artesaniais", entendidos como os trabalhadores que conhecem e trabalham em todas as fases do processo de produção, independentemente de usar equipamentos rudimentares ou sofisticados)
- ☐ Trabalhadores de produção de bens e serviços industriais (operadores de máquinas)
- ☐ Trabalhadores de manutenção e reparação (trabalhadores de nível elementar de competência - não qualificados)

27. B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A licenciatura é fundamental para a atividade profissional que desempenho
- ☐ A licenciatura não é fundamental para a atividade profissional que desempenho, mas tem sido útil
- ☐ A licenciatura é pouco adequada à atividade profissional que desempenho
- ☐ A licenciatura é irrelevante para a atividade profissional que desempenho

28. B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Passe para a pergunta 29.
- ☐ Não Passe para a pergunta 30.

Resposta "Sim" a pergunta B.8

29. B.8.1 Nesse caso, indique a importância dos seguintes fatores para a mudança que ocorreu... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Importante	Pouco importante	Irrelevante
Nível de habilitações superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colega(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências teóricas, metodológicas e operatórias desenvolvidas na licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Passe para a pergunta 31.
- ☐ Não Passe para a pergunta 32.

Resposta "SIM" a pergunta B.8

31. B.9.1 Nesse caso, indique a importância dos seguintes elementos para essa decisão... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Importante	Pouco importante	Irrelevante
Nível de habilitações superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências teóricas, metodológicas e operacionais desenvolvidas no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. B.10 Em termos laborais, a realização da licenciatura permitiu-me: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Na organização em que já trabalhava	Noutra organização para a qual passei a trabalhar	Por conta própria	Não houve alteração
Melhorar a posição e/ou as condições de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alcançar uma situação mais estável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar atividades mais gratificantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. **B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura? ***

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já estava antes de fazer a licenciatura
- ☐ Sim, essa participação foi instigada pelos docentes/colegas da licenciatura
- ☐ Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura
- ☐ Não

34. **B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)? ***

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já estava antes de fazer a licenciatura
- ☐ Sim, essa participação foi instigada pelos docentes/colegas da licenciatura
- ☐ Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura
- ☐ Não

35. **B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... ***

Por favor, selecionar uma resposta adequada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada
Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu tivesse a minha opinião mais valorizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu sentisse maior realização pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. **B.14 A licenciatura oportunizou que... ***

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início da licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego motivada pela minha licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego NÃO motivada pela minha licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, pois senti-me mais seguro para buscar oportunidades de trabalho após a licenciatura
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência devido à falta de oportunidades de emprego no local onde residia
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência devido a (ou em busca de) oportunidades de estudo
- ☐ Mudei de cidade por motivos, estritamente, pessoais
- ☐ A licenciatura não influenciou a minha opção de residência

37. B.15 Em que medida o Centro Local de Aprendizagem (CLA) da UAb que frequentou... *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada	Não sei
É importante para a região	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui uma relação com a comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite que a comunidade local usufrua de sua estrutura física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre CLA e a comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui vínculo com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui uma estrutura física adequada para a integração entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre CLA e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre a comunidade local e os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove eventos culturais e/ou sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. B.16 Qual é a sua percepção sobre a atuação do Centro Local de Aprendizagem? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta

.....

.....

.....

.....

C. Balanço de competências e de relações

39. C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito satisfeito/a	Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Nada satisfeito/a
Plano de estudos e conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagens realizadas por si ao longo do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio dos serviços administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades formativas e de avaliação contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exames	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. C.2 Indique o seu grau de concordância relativamente à sua experiência no ensino a distância da Universidade aberta. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O ensino online é um excelente meio de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-me confortável a usar a plataforma moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao longo do curso, foi-se criando um sentimento de pertença a uma comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-me à vontade a interagir com os colegas e os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao longo do curso, desenvolvi amizades com colegas e/ou professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. C.3 Em que medida o curso lhe permitiu atingir os seguintes objetivos? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Totalmente	Em grande parte	Em parte	Não
Dominar os fundamentos do respetivo campo de estudos ou área profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver as capacidades de análise e de síntese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ampliar a autonomia, cultura geral e o sentido crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver as capacidades de comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundar as competências no uso de tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquiri métodos de trabalho profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolveu a minha capacidade de interagir e resolver problemas concretos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitiu a minha progressão na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentou a minha capacidade de uso das tecnologias nas práticas laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolveu a minha capacidade crítica, de planeamento e inovação, no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. C.5 A licenciatura contribuiu para: *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me melhor consigo mesmo/a e mais capaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: *

*Fair trade (Comércio justo) pode ser classificado como uma modalidade de comércio que busca o estabelecimento de preços justos, bem como de padrões sociais e ambientais equilibrados nas cadeias produtivas.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Consumo de produtos locais e/ou biológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pela história do território onde reside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Despertou o meu interesse sobre questões políticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertou o meu interesse e preocupação com o voto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. C.9 Em geral, entre os seus contactos profissionais, qual é a percepção da licenciatura que realizou na UAb? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ É uma licenciatura tão valorizada como as outras
- ☐ É uma licenciatura bastante valorizada, dentro da respetiva área científica-profissional
- ☐ É uma licenciatura desvalorizada, relativamente a outras da mesma área científica-profissional

48. C.10 Indique três características que associa a um licenciado da Universidade Aberta... *

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

.....

.....

.....

D. Origem e percurso anterior à entrada na UAb**51. D.1 Idade: ***

Utilize apenas números

.....

52. D.2 Género: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outra:

53. D.3 Qual é o seu estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Casado(a)
☐ União de facto
☐ Solteiro(a)
☐ Viúvo(a)
☐ Divorciado(a)

54. D.4 Em que concelho viveu a maior parte da sua vida, dos 0 aos 18 anos? *

(caso não seja em Portugal, indique o país e não o concelho)

.....

55. D.5 Indique a qual Distrito/Região Autónoma pertence esse concelho:

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Açores
☐ Madeira
☐ Distrito de Aveiro
☐ Distrito de Beja
☐ Distrito de Braga
☐ Distrito de Bragança
☐ Distrito de Castelo Branco
☐ Distrito de Coimbra
☐ Distrito de Évora
☐ Distrito de Faro
☐ Distrito da Guarda
☐ Distrito de Leiria
☐ Distrito de Lisboa
☐ Distrito de Portalegre
☐ Distrito do Porto
☐ Distrito de Santarém
☐ Distrito de Setúbal
☐ Distrito de Viana do Castelo
☐ Distrito de Vila Real
☐ Distrito de Viseu

56. D.6 Quando ingressou na Universidade Aberta, qual o nível de escolaridade que detinha? *

Indicar o nível de escolaridade que tinha completo. Por exemplo, se a pessoa realizou apenas o 10º ano, tem completo o 3º ciclo de escolaridade básica.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não tinha concluído o ensino primário
☐ 1º ciclo do ensino básico / Ensino Primário / 4º ano / RVCC-Básico1
☐ 2º ciclo do ensino básico / Ensino Preparatório / 6º ano / RVCC-Básico2
☐ 3º ciclo do ensino básico / Ensino Secundário Unificado / 9º ano / EFA (nível II) / RVCC-Básico3
☐ Ensino Técnico ou Profissional / EFA (nível III) / RVCC-Ensino Secundário
☐ Ensino Secundário Complementar – Cursos Gerais / 11º ou 12º ano
☐ Ensino Superior (bacharelato ou outra licenciatura)

57. D.7 Qual a sua experiência no ensino superior anterior à realização desta licenciatura na Universidade Aberta? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca tinha frequentado o ensino superior
☐ Já tinha iniciado outra licenciatura/bacharelato na UAb, mas sem ter concluído
☐ Já tinha iniciado uma licenciatura/bacharelato noutra instituição, mas sem ter concluído
☐ Já tinha concluído uma licenciatura/bacharelato, na UAb
☐ Já tinha concluído uma licenciatura/bacharelato, noutra instituição

58. D.8 Qual a atividade profissional que desempenhava antes do ingresso nesta licenciatura? *

(caso não desempenhe uma atividade profissional, indique apenas a sua condição atual (ex: estudante, desempregado, etc))

59. D.9 Com base na resposta da pergunta anterior, indique em qual categoria profissional essa atividade se enquadra: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não desempenhava nenhuma atividade profissional
- ☐ Forçar armadas, policiais e bombeiros
- ☐ Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes
- ☐ Profissionais da ciência e das artes de nível superior
- ☐ Técnicos de nível médio
- ☐ Trabalhadores de serviços administrativos
- ☐ Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e supermercados
- ☐ Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e da pesca
- ☐ Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (trabalhadores da indústria que desempenham atividades "artesaniais", entendidos como os trabalhadores que conhecem e trabalham em todas as fases do processo de produção, independentemente de usar equipamentos rudimentares ou sofisticados)
- ☐ Trabalhadores de produção de bens e serviços industriais (operadores de máquinas)
- ☐ Trabalhadores de manutenção e reparação (trabalhadores de nível elementar de competência - não qualificados)

60. D.10 Durante a maior parte da sua vida ativa, até ao ingresso na licenciatura da UAb, foi... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empresário/a
- ☐ Trabalhador/a independente (por conta própria)
- ☐ Empregado por conta de outrem (sector público)
- ☐ Empregado por conta de outrem (sector privado ou 3º sector)
- ☐ Empregado por conta de outrem sem contrato (sector informal, biscates)
- ☐ Doméstico/a
- ☐ Desempregado/a
- ☐ Outra:

61. D.11 Quais as habilitações literárias dos seus familiares? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:
Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem habilitações	1º CEB / ensino primário	2º CEB / ensino preparatório	3º CEB / secundário unificado / curso técnico	Ensino secundário / 11º ou 12º ano	Ensino Superior	Não se aplica
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cônjuge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. D.12 Qual a ocupação profissional a que os seus familiares se dedicaram maior parte da sua vida ativa? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:
Marcar apenas uma oval por linha.

	Empresário, dirigente ou profissional liberal	Profissional qualificado ou técnico superior	Trabalhador independente	Empregado dos serviços ou militar	Trabalhador rural, servente das obras ou empregada doméstica	Operário Industrial	Não exerceu atividade profissional remunerada (ex: "dona de casa")	Não se aplica
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cônjuge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Projetos

63. E.1 Inscreveu-se em outra licenciatura, pós-graduação, mestrado ou doutoramento, entre o final da licenciatura na UAb e o momento atual? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Passe para a pergunta 64.
- ☐ Não Passe para a pergunta 67.

Resposta "Sim" a pergunta E.1

64. E.1.1 Qual o nível de estudo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

65. E.1.2 Qual é o título do curso? *

.....

66. E.1.3 Em qual instituição realiza? *

.....

67. E.2 Depois de terminar a licenciatura, que contacto tem mantido com a UAb? *

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Inscrevi-me numa pós-graduação, mestrado, doutoramento ou curso livre na UAb
- ☐ Tenho participado pontualmente em projetos e atividades da UAb
- ☐ Já participei em reuniões/convívios de antigos alunos
- ☐ Sigo a informação da UAb através de meios digitais (site, newsletter, facebook, etc.)
- ☐ Estou em contacto com alguns ex-professores para resolução de problemas profissionais e/ou desenvolvimento de conhecimentos
- ☐ Estou em contacto com alguns ex-colegas para resolução de problemas profissionais e/ou desenvolvimento de conhecimentos
- ☐ Não tenho mantido o contacto com a Universidade Aberta, nem com ex-professores ou ex-colegas da instituição

68. E.3 Se pudesse voltar atrás... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Teria feito a mesma licenciatura, na UAb
- ☐ Teria feito a mesma licenciatura, mas noutra universidade
- ☐ Teria feito outra licenciatura, na UAb
- ☐ Teria feito outra licenciatura, noutra universidade
- ☐ Não me teria inscrito no ensino superior

69. E.4 Quais os seus projetos/expetativas PROFISSIONAIS para os próximos três anos? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Manter a situação em que me encontro / reformar-me
- ☐ Ser promovido e/ou mudar de posto, dentro da organização em que trabalho
- ☐ Mudar de organização, mas manter a mesma profissão
- ☐ Mudar de organização e de profissão
- ☐ Abrir uma empresa ou iniciar um negócio por conta própria
- ☐ Conseguir emprego

70. E.5 Quais os seus projetos/expetativas de FORMAÇÃO para os próximos três anos? *

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Realizar uma pós-graduação / mestrado / doutoramento
- ☐ Realizar outra licenciatura
- ☐ Realizar ações de formação ou um curso de curta duração, na área em que trabalho
- ☐ Realizar um curso livre, noutra área
- ☐ Não penso participar em atividades formativas

71. E.5.1 Nesse caso, gostaria de frequentar a formação assinalada na Universidade Aberta? ***

*** Caso tenha respondido: "NÃO PENSO EM PARTICIPAR DE ATIVIDADES FORMATIVAS", vá para a questão E.7

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sem dúvida
- ☐ Sim, consideraria essa hipótese, caso tivesse um curso que correspondesse aos meus interesses/necessidades
- ☐ Não

72. E.5.2 Em que área(s) gostaria de realizar formação?

.....

.....

.....

.....

.....

73. E.7 Qual a mensagem final que gostaria de transmitir acerca da experiência de estudar na UAb e o efeito que teve na sua vida?

.....

.....

.....

.....

.....

74. E.8 Estaria disponível para a realização de uma entrevista em que se aprofundem estas temáticas? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

75. E.9 Nesse caso, pode disponibilizar-nos os seus contactos? (número de telefone e e.mail)

.....

.....

.....

.....

.....

MUITO OBRIGADA!

Anexo 4.3 - Questionário: UAB/Brasil

*

Prezados alunos formados no curso de Administração,

Meu nome é Karin Vieira da Silva. Sou formada no curso de Administração da UFSC, assim como vocês, e fui tutora do curso em EaD. Atualmente sou doutoranda do Programa de Doutorado em Sociologia Econômica e das Organizações da Universidade de Lisboa. Este questionário é um dos instrumentos fundamentais de recolha de dados empíricos para o meu trabalho final - tese, sob a orientação do professor Doutor João Peixoto, no qual eu busco analisar a contribuição do Curso de Administração a distância da UFSC para o desenvolvimento local sustentável.

Para a Universidade Aberta e para Universidade Federal de Santa Catarina é fundamental conhecer os impactos que os seus cursos têm tido nos percursos laborais e de vida dos seus estudantes, sobretudo nos anos posteriores à conclusão do curso, de forma a ir continuamente ajustando e melhorando a sua oferta formativa. Com este intuito, vimos solicitar-lhe que responda ao seguinte questionário.

As respostas são CONFIDENCIAIS, sendo utilizadas estritamente para os propósitos do estudo e omitindo-se sempre a identidade dos respondentes. O questionário é composto por 5 partes e demora cerca de 20 minutos a responder.

Qualquer dúvida estou à disposição pelo endereço eletrônico:
vieira.karin@gmail.com ou pelo telefone (+351) 918-499-580

Obrigada desde já pela participação,
Karin Vieira da Silva

A. A graduação na UFSC/UAB

1. **A.1 Em que ano iniciou o curso? ***

(Utilize apenas números)

.....

2. **A.2 Em que ano terminou o curso? ***

(Utilize apenas números)

.....

3. **A.3 Quando iniciou este curso.... ***

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Era a sua 1ª opção
- ☐ Pretendia realizar o mesmo curso, em outra instituição de ensino superior
- ☐ Pretendia realizar outro curso, na UAB
- ☐ Pretendia realizar outro curso, em outra instituição de ensino superior

4. **A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB... ***

Assinale a opção que mais se aproxima de sua percepção sobre o que poderia ter acontecido caso não houvesse a possibilidade de estudar na UAB. Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Teria realizado a graduação em outra instituição pública, no local onde resido *Ir para a pergunta 6.*
- ☐ Teria realizado a graduação em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência. *Ir para a pergunta 6.*
- ☐ Teria realizado a graduação em uma instituição privada, no local onde resido. *Ir para a pergunta 6.*
- ☐ Teria realizado a graduação em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência. *Ir para a pergunta 6.*
- ☐ Não teria realizado uma graduação. *Ir para a pergunta 5.*

Resposta na A.4 "não teria realizado uma graduação"

5. A.4.1 Como assinalou "não teria realizado uma graduação" na questão anterior, a que atribui essa resposta?

Se respondeu "outro", por favor, especifique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) não teria realizado a graduação.

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não tinha disponibilidade para mudar a minha residência
- ☐ Não tinha recursos financeiros para aceder a uma universidade privada
- ☐ Não tinha disponibilidade de tempo para realizar uma graduação presencial
- ☐ Outro:

Continuação após A.4

6. A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB-UFSC? Ser um curso que me permitia... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenhar uma profissão que me parecia interessante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar em regime a distância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. A.6 Durante a maior parte do tempo em que realizou a graduação... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalhou a tempo completo
- ☐ Trabalhou a tempo parcial
- ☐ Trabalhou de forma esporádica/pontual
- ☐ Estava à procura de trabalho
- ☐ Não trabalhou, mas estava a cuidar de filhos ou outros familiares
- ☐ Estava dedicado(a) aos estudos a tempo completo

8. A.7 Durante a maior parte do tempo em que realizou a graduação, em que cidade residia? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

.....

9. A.8 Indique a qual Estado pertence essa cidade *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:
Marcar apenas uma oval.

- ☐ Rio Grande do Sul - RS
- ☐ Santa Catarina - SC
- ☐ Paraná - PR
- ☐ Acre - AC
- ☐ Alagoas - AL
- ☐ Amapá - AP
- ☐ Amazonas - AM
- ☐ Bahia - BA
- ☐ Ceará - CE
- ☐ Distrito Federal - DF
- ☐ Espírito Santo - ES
- ☐ Goiás - GO
- ☐ Maranhão - MA
- ☐ Mato Grosso - MT
- ☐ Mato Grosso do Sul - MS
- ☐ Minas Gerais - MG
- ☐ Pará - PA
- ☐ Paraíba - PB
- ☐ Pernambuco - PE
- ☐ Piauí - PI
- ☐ Rio de Janeiro - RJ
- ☐ Rio Grande do Norte - RN
- ☐ Rondônia - RO
- ☐ Roraima - RR
- ☐ São Paulo - SP
- ☐ Sergipe - SE
- ☐ Tocantins - TO

10. A.9 Em qual cidade reside atualmente? *

(Caso não seja no Brasil, indique o país e não a cidade). Por favor, escreva aqui a sua resposta:

.....

11. A.10 Indique a qual Estado pertence essa cidade*

*Caso tenha indicado um País na questão anterior, NÃO responda a esta pergunta. Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Rio Grande do Sul - RS
- ☐ Santa Catarina - SC
- ☐ Paraná - PR
- ☐ Acre - AC
- ☐ Alagoas - AL
- ☐ Amapá - AP
- ☐ Amazonas - AM
- ☐ Bahia - BA
- ☐ Ceará - CE
- ☐ Distrito Federal - DF
- ☐ Espírito Santo - ES
- ☐ Goiás - GO
- ☐ Maranhão - MA
- ☐ Mato Grosso - MT
- ☐ Mato Grosso do Sul - MS
- ☐ Minas Gerais - MG
- ☐ Pará - PA
- ☐ Paraíba - PB
- ☐ Pernambuco - PE
- ☐ Piauí - PI
- ☐ Rio de Janeiro - RJ
- ☐ Rio Grande do Norte - RN
- ☐ Rondônia - RO
- ☐ Roraima - RR
- ☐ São Paulo - SP
- ☐ Sergipe - SE
- ☐ Tocantins - TO

12. A.11 Caso tenha mudado de cidade, indique os principais motivos da mudança:

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Motivos pessoais
- ☐ Melhoria da qualidade de vida
- ☐ Progressão funcional
- ☐ Mudança de emprego
- ☐ Busca por melhores oportunidades de emprego
- ☐ Realização de atividades escolares/acadêmicas
- ☐ Outro:

13. A.12 Onde realizou a maior parte das atividades do curso? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Em casa
- ☐ No trabalho
- ☐ Num espaço ligado à UAB-UFSC
- ☐ Noutro espaço cívico, comunitário ou cultural

14. A.13 Concluiu o curso no tempo que havia previsto? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Ir para a pergunta 15.
- ☐ Não Ir para a pergunta 16.

Resposta "Sim" a pergunta A.13

15. A.13.1 A que atribui ter conseguido terminar o curso no tempo previsto? *

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Flexibilidade dos horários e dos espaços de trabalho
- ☐ Interesse, adequação e acessibilidade dos conteúdos
- ☐ Apoio dos colegas
- ☐ Apoio da organização na qual trabalho
- ☐ Apoio da família
- ☐ Apoio dos docentes
- ☐ Grande força de vontade pessoal

Ir para a pergunta 17.

Resposta "Não" a pergunta A.13**16. A.13.2 A que atribui NÃO ter conseguido concluir o curso no tempo previsto? ***

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Tive dificuldade em conciliar o curso com as atividades profissionais e/ou cívicas
- ☐ Tive dificuldade em conciliar o curso com as atividades familiares
- ☐ Outros motivos pessoais inesperados (doença, serviço militar, etc.)
- ☐ Perdi o interesse pelo curso
- ☐ Tive problemas com os procedimentos burocráticos e administrativos da UAB-UFSC
- ☐ Senti falta de apoio por parte de alguns docentes
- ☐ Os conteúdos eram muito difíceis
- ☐ Os conteúdos eram pouco úteis, relevantes e/ou atualizados
- ☐ Tive problemas de acesso à plataforma Moodle
- ☐ Tive dificuldades no uso da plataforma Moodle
- ☐ Achei o trabalho muito individualizado
- ☐ Senti falta de colaboração dos colegas
- ☐ Outro:

Ir para a pergunta 17.

17. A.14 As aprendizagens realizadas no curso corresponderam, em termos gerais, às suas expectativas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Ir para a pergunta 19.
- ☐ Não Ir para a pergunta 18.

Resposta "Não" pergunta A.14**18. A.14.1 Se respondeu NÃO, quais os principais motivos? ***

Por favor, selecione TODAS as que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não pude me dedicar ao curso como gostaria
- ☐ O curso me pareceu pouco interessante
- ☐ Tive problemas com os procedimentos burocráticos e administrativos da UAB-UFSC
- ☐ Senti falta de apoio por parte dos docentes
- ☐ Os conteúdos eram muito difíceis
- ☐ Os conteúdos pouco úteis, irrelevantes e/ou desatualizados
- ☐ Tive problemas no acesso à plataforma Moodle
- ☐ Tive dificuldades no uso da plataforma Moodle
- ☐ Achei o trabalho muito individualizado
- ☐ Senti falta de colaboração dos colegas
- ☐ Outro:

Ir para a pergunta 19.

B. Impactos do Curso

19. B.1 Qual era a sua situação profissional no início do curso? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empregado/a
- ☐ Trabalhador/ independente (por conta própria)
- ☐ Efetivo/a
- ☐ Contratado/a temporário
- ☐ Estagiário/a (remunerado/a)
- ☐ Estagiário/a (não remunerado/a)
- ☐ Bolsista
- ☐ Desempregado/a (à procura de emprego)
- ☐ Inativo (sem estar à procura de emprego)

20. B.2 Qual a sua situação profissional atual? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empregado(a) *Ir para a pergunta 22.*
- ☐ Trabalhador(a)/ independente (por conta própria) *Ir para a pergunta 22.*
- ☐ Efetivo(a)
- ☐ Contratado(a) temporário
- ☐ Estagiário(a) (remunerado(a))
- ☐ Estagiário(a) (não remunerado(a))
- ☐ Bolsista *Ir para a pergunta 22.*
- ☐ Desempregado(a) (à procura de emprego) *Ir para a pergunta 22.*
- ☐ Inativo (sem estar à procura de emprego) *Ir para a pergunta 22.*

**Continuação após a pergunta B.2 - Estágio remunerado/
contratado temporário/ trabalhador sem contrato/ efetivo/
estagiário não remunerado e remunerado**

21. B.2.1 Qual o regime jurídico da organização na qual trabalha? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Organização ou empresa pública
- ☐ Empresa privada
- ☐ Organização não governamental (3º setor)

22. B.3 Qual o seu rendimento (individual) líquido mensal aproximado (em reais) no ano em que entrou no curso ? (UTILIZE APENAS NÚMEROS PARA RESPONDER) *

O rendimento líquido é aquele efetivamente auferido, depois de efetuados os descontos. Não é fundamental indicar o valor exato, mas um valor aproximado, de forma a dar uma ideia geral; Caso não tenha um rendimento constante, nos diferentes meses, indicar um rendimento médio mensal; O INQUÉRITO É SIGILOSO, SENDO IMPOSSÍVEL ASSOCIAR ESTA INFORMAÇÃO A DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO INQUIRIDO.

.....

23. B.4 Qual o seu rendimento (individual) líquido mensal aproximado (em reais) atualmente ? (UTILIZE APENAS NÚMEROS PARA RESPONDER) *

O rendimento líquido é aquele efetivamente auferido, depois de efetuados os descontos. Não é fundamental indicar o valor exato, mas um valor aproximado, de forma a dar uma ideia geral; Caso não tenha um rendimento constante, nos diferentes meses, indicar um rendimento médio mensal; O INQUÉRITO É SIGILOSO, SENDO IMPOSSÍVEL ASSOCIAR ESTA INFORMAÇÃO A DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO INQUIRIDO.

.....

24. B.5 Qual a atividade profissional que desempenha atualmente? *

(Caso não desempenhe uma atividade profissional, indique apenas a sua condição atual (estudante, desempregado, etc))

.....

.....

.....

.....

25. B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ A graduação é fundamental para a atividade profissional que desempenho
- ☐ A graduação não é fundamental para a atividade profissional que desempenho, mas tem sido útil
- ☐ A graduação é pouco adequada à atividade profissional que desempenho
- ☐ A graduação é irrelevante para a atividade profissional que desempenho

26. B.6 Com base na resposta da pergunta interior, indique em qual categoria profissional essa atividade profissional se enquadra: *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não desempenho nenhuma atividade profissional atualmente
- ☐ Forças Armadas, policiais e bombeiros
- ☐ Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes
- ☐ Profissionais das ciências e das artes de nível superior
- ☐ Técnicos de nível médio
- ☐ Trabalhadores de serviços administrativos
- ☐ Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados
- ☐ Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca
- ☐ Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (trabalhadores da indústria que desempenham trabalhos "artesaniais", entendidos como os trabalhadores que conhecem e trabalham em todas as fases do processo de produção, independentemente de usar equipamentos rudimentares ou sofisticados)
- ☐ Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (operadores de máquinas)
- ☐ Trabalhadores de manutenção e reparação (trabalhadores de nível elementar de competência (não qualificados))

27. B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim *Ir para a pergunta 28.*
- ☐ Não *Ir para a pergunta 29.*

Resposta "Sim" a pergunta B.8**28. B.8.1 Nesse caso, indique a importância dos seguintes fatores para a mudança que ocorreu... ***

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Importante	Pouco importante	Irrelevante
Nível de escolaridade superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor(es) da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colega(s) da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências teóricas, metodológicas e operacionais desenvolvidas na graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Ir para a pergunta 30.
- ☐ Não Ir para a pergunta 31.

Resposta "Sim" a pergunta B.9

30. B.9.1 Nesse caso, indique a importância dos seguintes elementos para essa decisão... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Importante	Pouco importante	Irrelevante
Nível de habilitações superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professor(es) da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colega(s) da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências teóricas, metodológicas e operacionais desenvolvidas na graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. B.10 Em termos laborais, a realização da graduação permitiu-me: *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Na organização em que já trabalhava	Em outra organização para a qual passei a trabalhar	Na atividade laboral por conta própria	Não houve alteração
Melhorar a posição e/ou as condições de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alcançar uma situação mais estável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar atividades mais gratificantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já estava antes de fazer a graduação
- ☐ Sim, essa participação foi instigada pelos docentes/colegas da graduação
- ☐ Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da graduação
- ☐ Não

33. B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já participava antes de fazer a graduação
- ☐ Sim, essa participação foi instigada por docentes/colegas de graduação
- ☐ Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas de graduação
- ☐ Não

34. B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada
Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu tivesse a minha opinião mais valorizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu sentisse maior realização pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em ingressar no ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. B.14 A graduação na UAB-UFSC oportunizou que... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início do curso
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego motivada pela minha graduação
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego não motivada pela minha graduação
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, pois senti-me mais seguro para buscar oportunidades de trabalho após a graduação
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido à falta de oportunidades de emprego no local onde residia
- ☐ Eu mudasse o meu local de residência, devido a (ou em de busca de) oportunidades de estudo
- ☐ Mudei de cidade por motivos, estritamente, pessoais/familiares
- ☐ A graduação não teve influência na minha opção de residência

36. B.15 Em que medida o polo de ensino da UAB que frequentou... *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada	Não sei
É importante para a região	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui uma relação com a comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite que a comunidade local usufrua de sua estrutura física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre polo e comunidade local	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui vínculo com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Possui uma estrutura física adequada para a integração entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre polo e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza ações de integração entre comunidade local e alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove eventos culturais ou sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. B.16 Qual é a sua percepção sobre a atuação do polo de ensino? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

.....

.....

.....

.....

.....

Ir para a pergunta 38.

C. Balanço de competências e de relações

38. C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Muito satisfeito/a	Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Nada satisfeito/a
Plano de estudos e conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendizagens realizadas por si ao longo do curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio dos serviços administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades formativas e de avaliação contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exames/provas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. C.2 Indique o seu grau de concordância relativamente à sua experiência no ensino a distância UAB-UFSC. *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
O ensino online é um excelente meio de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-me confortável a usar a plataforma moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao longo do curso, foi-se criando um sentimento de pertencimento a uma comunidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Senti-me à vontade a interagir com os colegas e os professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ao longo do curso, desenvolvi amizades com colegas e/ou professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. C.3 Em que medida o curso lhe permitiu atingir os seguintes objetivos? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Totalmente	Em grande parte	Em parte	Não
Dominar os fundamentos do respectivo campo de estudos ou área profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver as capacidades de análise e síntese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ampliar a autonomia, cultura geral e o sentido crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver as capacidades de comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprofundar as competências no uso de tecnologias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adquirir métodos de trabalho profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolveu a minha capacidade de interagir e resolver problemas concretos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permitiu a minha progressão na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aumentou a minha capacidade de uso das tecnologias nas práticas laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolveu a minha capacidade crítica, de planeamento e inovação, no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. C.5 A graduação contribuiu para: *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Tomar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentir-me melhor consigo mesmo/a e mais capaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: *

*Fair trade (Comércio Justo) pode ser classificado uma modalidade de comércio que busca o estabelecimento de preços justos, bem como de padrões sociais e ambientais equilibrados nas cadeias produtivas, promovendo o encontro de produtores responsáveis com consumidores éticos.

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Consumo de produtos locais e/ou orgânicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pela história do território onde reside	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45. C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Fundamental	Bastante	Pouco	Nada
Despertou o meu interesse sobre questões políticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. C.9 Em geral, qual é a percepção de seus contatos profissionais a respeito da graduação que realizou na UAB-UFSC? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ É uma graduação tão valorizada como as outras
- ☐ É uma graduação bastante valorizada, dentro da respectiva área científica-profissional
- ☐ É uma graduação desvalorizada, relativamente a outras da mesma área científica-profissional

47. C.10 Indique três características que associa a um graduado na Universidade Aberta *

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

.....

48.

.....

49.

.....

Ir para a pergunta 50.

D. Origem e percurso anterior à entrada na UAB-UFSC

50. D.1 Idade: *

(UTILIZE APENAS NÚMEROS)

.....

51. D.2 Gênero *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro:

52. D.3 Qual é o seu estado civil? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Casado(a)
- ☐ União estável
- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Divorciado(a)

53. D.4 Em que cidade viveu a maior parte da sua vida, dos 0 aos 18 anos? *

(Caso não seja no Brasil, indique o país e não a cidade)

.....

54. D.5 Indique a qual Estado pertence essa cidade*:

*Caso tenha indicado um País na questão anterior, NÃO responda a esta pergunta. Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Rio Grande do Sul - RS
- ☐ Santa Catarina - SC
- ☐ Paraná - PR
- ☐ Acre - AC
- ☐ Alagoas - AL
- ☐ Amapá - AP
- ☐ Amazonas - AM
- ☐ Bahia - BA
- ☐ Ceará - CE
- ☐ Distrito Federal - DF
- ☐ Espírito Santo - ES
- ☐ Goiás - GO
- ☐ Maranhão - MA
- ☐ Mato Grosso - MT
- ☐ Mato Grosso do Sul - MS
- ☐ Minas Gerais - MG
- ☐ Pará - PA
- ☐ Paraíba - PB
- ☐ Pernambuco - PE
- ☐ Piauí - PI
- ☐ Rio de Janeiro - RJ
- ☐ Rio Grande do Norte - RN
- ☐ Rondônia - RO
- ☐ Roraima - RR
- ☐ São Paulo - SP
- ☐ Sergipe - SE
- ☐ Tocantins - TO

55. D.6 Quando ingressou na Universidade Aberta, qual o nível de escolaridade detinha? *

Indicar o nível de escolaridade que tinha completo.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino Médio
- ☐ Ensino Técnico
- ☐ Ensino Superior (bacharelado ou licenciatura)

56. D.7 Qual a sua experiência no ensino superior anterior à realização desta graduação na UAB-UFSC? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nunca tinha frequentado o ensino superior
- ☐ Já tinha iniciado outro bacharelado ou licenciatura na UAB, mas sem ter concluído
- ☐ Já tinha iniciado um bacharelado ou licenciatura noutra instituição, mas sem ter concluído
- ☐ Já tinha concluído um bacharelado ou licenciatura, na UAB
- ☐ Já tinha concluído um bacharelado ou licenciatura noutra instituição

57. D.8 Qual a atividade profissional que desempenhava antes do ingresso na graduação que realizou na UAB-UFSC? *

(Caso não desempenhasse uma atividade profissional, indique apenas a sua condição (estudante, desempregado, etc))

.....

.....

.....

.....

.....

58. D.9 Com base na resposta da pergunta interior, indique em qual categoria profissional essa atividade profissional se enquadra: *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não desempenhava nenhuma atividade profissional
- ☐ Forças Armadas, policiais e bombeiros
- ☐ Membros superiores do poder público, dirigentes de organizações de interesse público e de empresas e gerentes
- ☐ Profissionais das ciências e das artes de nível superior
- ☐ Técnicos de nível médio
- ☐ Trabalhadores de serviços administrativos
- ☐ Trabalhadores dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados
- ☐ Trabalhadores agropecuários, florestais, da caça e pesca
- ☐ Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (trabalhadores da indústria que desempenham trabalhos "artesanal", entendidos como os trabalhadores que conhecem e trabalham em todas as fases do processo de produção, independentemente de usar equipamentos rudimentares ou sofisticados)
- ☐ Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais (operadores de máquinas)
- ☐ Trabalhadores de manutenção e reparação (trabalhadores de nível elementar de competência - não qualificados)

59. D.10 Durante a maior parte da sua vida ativa, até ao ingresso na graduação da UAB-UFSC, foi...

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Empresário/a
- ☐ Trabalhador/a independente (por conta própria)
- ☐ Empregado por conta de outrem (setor público)
- ☐ Empregado por conta de outrem (setor privado ou 3º setor)
- ☐ Empregado por conta de outrem sem contrato (setor informal, bicos)
- ☐ Doméstico/a
- ☐ Desempregado/a
- ☐ Outro:

60. D.11 Qual o grau de escolaridade dos seus familiares? *

Indicar apenas o nível de escolaridade completo. Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem escolaridade	Ensino fundamental (1ª- 4ª série)	Ensino fundamental (5ª- 9ª série)	Ensino Médio	Ensino técnico	Ensino Superior	Não se aplica
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cônjuge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. D.12 Qual a ocupação profissional a que os seus familiares se dedicaram maior parte da sua vida ativa? *

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Empresário, dirigente ou profissional liberal	Profissional qualificado ou técnico superior	Trabalhador independente	Empregado dos serviços ou militar	Trabalhador rural, servente das obras ou empregada doméstica	Operário Industrial	Não exerceu atividade profissional remunerada (ex: "dona de casa")	Não se aplica
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cônjuge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Projetos

62. E.1 Inscreveu-se em outra graduação, pós-graduação, mestrado ou doutorado, entre o final da graduação na UAB-UFSC e o momento atual? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim Ir para a pergunta 63.
- ☐ Não Ir para a pergunta 66.

Resposta "Sim" a pergunta E1

63. E.1.1 Qual o nível de estudo? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

64. E.1.2 Qual é o nome (área) do curso? *

Escreva aqui a sua resposta:

.....

65. E.1.3 Em qual instituição realiza? *

Escreva aqui a sua resposta:

.....

66. E.2 Depois de terminar a graduação, que contato tem mantido com a UAB e com pessoas que conheceu durante a graduação? *

Por favor, selecione TODAS as opções que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Me inscrevi em uma pós-graduação, mestrado, doutorado ou curso livre na UAB
- ☐ Tenho participado pontualmente em projetos e atividades da UAB
- ☐ Já participei em reuniões/convívios de antigos alunos
- ☐ Sigo a informação da UAB ou da UFSC através de meios digitais (site, newsletter, facebook, etc.)
- ☐ Estou em contato com alguns ex-tutores para a resolução de problemas profissionais e/ou desenvolvimento de conhecimentos
- ☐ Estou em contato com alguns ex-professores para a resolução de problemas profissionais e/ou desenvolvimento de conhecimentos
- ☐ Estou em contato com alguns ex-colegas de curso para a resolução de problemas profissionais e/ou desenvolvimento de conhecimentos
- ☐ NÃO tenho mantido o contato com a Universidade Aberta, nem com ex-professores ou ex-colegas da instituição

67. E.3 Se pudesse voltar atrás... *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Teria feito a mesma graduação, na UAB-UFSC
- ☐ Teria feito a mesma graduação, mas em outra universidade
- ☐ Teria feito outra graduação, na UAB-UFSC
- ☐ Teria feito outra graduação, em outra universidade
- ☐ Não teria me inscrito no ensino superior

68. E.4 Quais os seus projetos/expectativas PROFISSIONAIS para os próximos três anos? *

Por favor, selecione APENAS UMA das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Manter a situação em que me encontro / aposentar-me
- ☐ Ser promovido (a) e/ou mudar de posto, dentro da organização em que trabalho
- ☐ Mudar de organização, mas manter a mesma profissão
- ☐ Mudar de organização e de profissão
- ☐ Abrir uma empresa ou iniciar um negócio por conta própria
- ☐ Conseguir emprego

69. E.5 Quais os seus projetos/expectativas de FORMAÇÃO para os próximos três anos? *

Por favor, selecione TODAS as opções que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Realizar uma pós-graduação / mestrado / doutorado
- ☐ Realizar outra graduação
- ☐ Realizar ações de formação ou um curso de curta duração, na área em que trabalho
- ☐ Realizar um curso livre, noutra área
- ☐ Não penso em participar em atividades formativas

70. E.5.1 Gostaria de frequentar a formação na UAB-UFSC?

[Caso tenha respondido "Não penso em participar de atividades formativas" vá para questão E.6]

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, sem dúvida
- ☐ Sim, consideraria essa hipótese, caso tivesse um curso que correspondesse aos meus interesses/necessidades
- ☐ Não

71. E.5.2 Em que área(s) gostaria de realizar formação?

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

.....

.....

.....

.....

.....

72. E.7 Qual a mensagem final que gostaria de transmitir acerca da experiência de estudar na UAB e o efeito que teve na sua vida?

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

.....

.....

.....

.....

.....

73. E.8 Estaria disponível para a realização de uma entrevista em que se aprofundem estas temáticas? *

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

74. E.9 Nesse caso, pode disponibilizar-nos os seus contatos? (Nº de Telefone e E-mail)

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

.....

.....

.....

.....

.....

Muito Obrigada!

Anexo 4.4 - Guião de entrevistas com coordenadores e tutores.

1. Como o CLA/polo de ensino foi criado?
2. Como o CLA/polo é mantido?
3. Como é o funcionamento do CLA/polo?
4. Como é a estrutura? Quem trabalha no CLA/polo?
5. Quais as atividades que são desenvolvidas pelo CLA/polo?
6. Como é a oferta de ensino superior na região?
7. Qual é a importância do CLA/polo para a região?
8. Qual foi o impacto do CLA/polo na região?
9. A maioria dos alunos que frequentam o CLA/polo são da região?
10. Qual é perfil dos alunos que buscam o CLA/polo?
11. Como é a relação entre o CLA/polo e a comunidade local?
12. O CLA/polo realiza atividades de integração com a comunidade? São realizadas ações para que a comunidade se aproxime do CLA/polo?
13. O CLA/polo permite que a comunidade local usufrua de sua estrutura física?
14. Como é a relação entre o CLA/polo com os alunos
15. São realizadas ações para que a alunos se aproximem do Polo?
16. O CLA/polo possui uma estrutura física adequada para a integração entre os alunos?
17. O CLA/polo realiza ações de integração entre os alunos?
18. Como é a relação entre a comunidade e os alunos?
19. O CLA/polo promove iniciativas que permitam a integração entre eles?
20. O CLA/polo fomenta outras atividades para além da formação?
21. O CLA/polo promove eventos culturais ou sociais?
22. Quais eventos foram realizados até hoje?
23. Houve grande participação da comunidade e dos alunos nesses eventos?
24. Há integração entre os CLAs/polos?
25. O CLA/polo contribuiu para a melhoria da imagem da UAb e a sua legitimação no território?
26. Quais são as maiores dificuldades encontradas?
27. O que poderia ser melhorado na atuação do polo com os alunos e com a comunidade?

Anexo 4.5 – Guião de entrevistas com os diplomados.

1. Por que decidiu fazer o curso na Universidade Aberta?
2. Como foi a experiência com a educação a distância?
3. Como se desenvolveu a questão da interação (colegas, professores) no curso?
4. Qual a opinião de seus pares sobre o curso que realizou na Universidade Aberta?
5. Em que medida o curso lhe proporcionou maior realização pessoal? E no que se refere a sentir-se melhor consigo mesmo e mais capaz?
6. Em que medida o curso contribuiu para que você se sentisse mais seguro para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)? E para que tivesse a sua opinião mais valorizada?
7. Em que medida o curso influenciou para que você se sentisse mais crítico, no que se refere a refletir e questionar questões sociais e laborais?
8. O curso permitiu uma maior autonomia no desenvolvimento de suas atividades laborais? Aumentou as suas possibilidades de participar e intervir em decisões que afetam o seu trabalho?
9. Em que medida o curso influenciou o seu pensamento e atitudes políticas, no que se refere ao maior interesse em acompanhar o processo eleitoral, as políticas públicas, o interesse pelo voto? Sente-se mais seguro para dar sua opinião e analisar questões dessa natureza?
10. Você está inscrito ou participa regularmente em alguma associação na área de seu curso? E em organizações sociais? O curso teve alguma influência relativamente a estas questões?
11. Como é a oferta formativa em sua região? As pessoas têm outras opções de estudo gratuito e de qualidade?
12. Teria outra alternativa de formação superior caso não tivesse a oportunidade de cursar pela Universidade Aberta?
13. Em que medida o curso alargou os seus contatos profissionais e amizades?
14. Em que medida o curso contribuiu para que seu amigos e familiares tivessem maior interesse em curso o ensino superior ou em regressar aos estudos?
15. Você permaneceu no local em que residia após o curso? A sua opção de residência foi influenciada pelo curso?
16. Está trabalhando em sua área de formação? Qual a relação entre o seu trabalho e o curso?
17. Você obteve alguma melhoria em sua carreira profissional motivada pelo curso?
18. O curso contribuiu para uma melhor empregabilidade?
19. Você abriu algum negócio próprio entre início do curso e o momento atual? O curso teve alguma influência nisso?

20. Em que medida o curso despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: consumo de produtos locais e/ou orgânicos? E no que se refere ao fair trade?
21. Em que medida o curso despertou o seu interesse ou provocou mudanças de atitudes, no que se refere a questão ambiental?
22. Em que medida o curso despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: Interesse pela história do território onde reside? E no que se refere ao interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)?
23. Em que medida o curso contribuiu para que você se tornasse uma pessoa mais informada? E para alargar as suas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)?
24. Qual é sua percepção sobre a atuação dos Centros Locais de Aprendizagem/polos de ensino? E sobre a importância deles para a região que os abrigam?
25. Qual o contato que você teve com o CLA/polos de ensino durante ao curso? Você soube ou participou de alguma ação social ou cultural do CLA/polos de ensino?
26. Fazendo um balanço, o que a educação a distância e o curso acrescentaram em sua vida?
27. O que poderia ser melhorado no curso?

Anexo 4.6 – Dimensões, variáveis e questões.

Tabela A.4.6.1: Dimensões, variáveis e questões.

Dimensões	Variáveis	Questionário	Fonte
1. Caracterização dos diplomados	1.1 Perfil	D.1 Idade; D.2 Género; D.3 Estado Civil	UAb
	1.2 Experiência anterior	D.7 Qual a sua experiência no ensino superior anterior à realização desta licenciatura na Universidade Aberta?	UAb
	1.3 Ocupação durante o curso	A.6 Durante a maior parte do tempo em que realizou a licenciatura...(ocupação)	UAb
	1.4 Atividade profissional atual	B.5 Qual a atividade profissional que desempenha atualmente? B.5.1 Indique qual categoria profissional esta atividade se enquadra.	UAb
	1.5 Escolaridade dos pais	D.11 Quais as habilitações literárias de seus familiares?	UAb
2. Dimensão Pessoal (DP)	2.1 Autorrealização	B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que... Eu sentisse maior realização pessoal	UAb
		C.5 A licenciatura contribuiu para...Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz (relação com autoconfiança)	UAb
	2.2 Autoconfiança	B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que... Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)	Elaborado pela autora
		B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que ... Eu tivesse a minha opinião mais valorizada	Elaborado pela autora
	2.3 Influência aos amigos e familiares	B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que ... Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em ingressar no ensino superior	Elaborado pela autora
		B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que ... Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)	Elaborado pela autora
		C.5 A licenciatura contribuiu para...dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)	UAb
	2.4 Permanência/mobilidade e territorial	B.14 A licenciatura oportunizou que eu permanecesse no território...	Elaborado pela autora
	2.5 Capital social	C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para vida profissional? Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral	UAb
		C.5 A licenciatura contribuiu para... Alargar as minhas rede de amizade e interconhecimento	UAb
3. Dimensão Económica-laboral	3.1 Empregabilidade:	C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para vida profissional? Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego	UAb
	3.2 Mudanças no enquadramento profissional	B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao primeiro emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional? B.8.1 Indique a importância dos seguintes fatores para a mudança que ocorreu.	UAb
	3.3 Renda	B.3 Qual o seu rendimento (individual) líquido mensal no ano em que entrou no curso? B.4 Qual o seu rendimento (individual) líquido mensal atualmente?	UAb

	3.4 Progressão Funcional:	C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para vida profissional? Permitiu a minha progressão na carreira	UAb
	3.5 Empreendedorismo:	B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual? B.9.1 Indique a importância dos seguintes elementos para essa decisão.	UAb
	3.6 Economia local e solidária	C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: consumo de produtos locais e/ou orgânicos?	Elaborado pela autora
		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: consumo de produtos de fair trade (Comércio Justo)*?	Elaborado pela autora
	3.7 Relação formação-trabalho:	B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?	UAb
4. Dimensão Cultural-informativa	4.1 Valorização da cultura/história local:	C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: Interesse pela história do território onde reside	Elaborado pela autora
		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições)	Elaborado pela autora
	4.2 Acessibilidade Cultural:	C.5 A licenciatura contribuiu para...Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)	Elaborado pela autora
	4.3 Acessibilidade informativa	C.5 A licenciatura contribuiu para...Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a	Elaborado pela autora
5. Dimensão Político-Social	5.1 Reflexividade/Autonomia:	B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que... Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais?	Elaborado pela autora
		B.13 Em que medida a licenciatura permitiu que ... Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho?	Elaborado pela autora
	5.2 Participação política:	C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? Despertou o meu interesse sobre questões políticas.	Elaborado pela autora
		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.	Elaborado pela autora
		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? Despertou o meu interesse e preocupação com o voto	Elaborado pela autora
		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.	Elaborado pela autora
	5.3 Participação social	B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?	UAb
		B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização comunitária?	Elaborado pela autora

6. Dimensão Ecológica-Ambiental	6.1 Consciência Ecológica:	C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente: maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)	Elaborado pela autora
	6.2 Atitudes Ecológicas:	C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente: adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.	Elaborado pela autora
		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente: Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tal como uma política ambiental)	Elaborado pela autora
7. Dimensão Universidade-território	7.1 Importância do polo/CLA para região	B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...é importante para a região?	
	7.2 Acesso à educação:	A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela Uab...teria realizado uma licenciatura? A.5 Como assinalou "não teria realizado" na questão anterior, a que atribui essa resposta?	Elaborado pela autora
	7.3 Motivação do ingresso:	A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na Uab? Ser um curso que me permitia...	Elaborado pela autora
	7.4 Abertura e integração Polo/CLA - Comunidade:	B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...Possui uma relação com a comunidade local?	Elaborado pela autora
		B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...Permite que a comunidade local usufrua de sua estrutura física?	Elaborado pela autora
		B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...Realiza ações de integração entre CLA e comunidade local?	Elaborado pela autora
	7.5 Integração Polo/CLA - Alunos:	B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...Possui vínculo com os alunos?	Elaborado pela autora
		B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...realiza ações de integração entre CLA e alunos?	Elaborado pela autora
		B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...realiza ações de integração entre os alunos?	Elaborado pela autora
		B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...Possui uma estrutura física adequada para a integração entre os alunos?	Elaborado pela autora
	7.6 Integração Alunos-Comunidade:	B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...Realiza ações de integração entre comunidade local e alunos ?	Elaborado pela autora
	7.7 Realização de eventos sociais e culturais:	B.15 Em que medida o Centro Local de aprendizagem que frequentou...promove eventos culturais ou sociais?	Elaborado pela autora

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 5.1 - Caracterização da Universidade Aberta do Brasil.

A configuração da Universidade Aberta do Brasil apresenta um formato diferente da Universidade Aberta de Portugal, uma vez que ainda está em busca do processo de institucionalização e funciona como um projeto dentro das estruturas das Universidades públicas:

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (UAB –BR, 2015: s/n).

A Universidade Aberta do Brasil se constitui por um “sistema integrado por Universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (UAB –BR, 2015b).

De acordo com o Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, a UAB foi instituída com objetivo de fomentar “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”.

Segundo a UAB –BR (2015b: s/n), a Universidade Aberta desempenha os seguintes papéis:

Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

O sistema da Universidade Aberta do Brasil está ancorado em alguns eixos principais, a saber:

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no país; financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (UAB –BR, 2015: s/n).

A iniciativa acredita que a atuação das Universidades públicas em regiões remotas pode contribuir para o desenvolvimento de localidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao desempenhar um papel voltado para “a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades” (UAB –BR, 2015b: s/n). Entretanto, não há evidências empíricas de que isso ocorra efetivamente. É nesse sentido, que este trabalho pretendeu lançar algumas luzes sobre essa problemática.

Anexo 5.2 - Caracterização do bacharelado em Administração da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesta pesquisa optou-se por estudar o curso de Administração a distância oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição fundada no ano de 1960 e considerada uma das melhores instituições de ensino superior do Brasil e da América Latina (Pacheco, 2010). A UFSC possui campus em cinco cidades do Estado de Santa Catarina, nomeadamente em Florianópolis (campus central da instituição), Blumenau, Araranguá, Curitiba e Joinville (UFSC, 2015).

De acordo com Pacheco (2010: 184), o Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância da UFSC com criado

(...) em resposta à demanda motivada pelo Ministério de Educação, com a finalidade de atender às necessidades das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos, a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, juntamente com outras instituições de ensino superior, participou do projeto de criação do Curso de Graduação em Administração, na modalidade a distância, como um programa da Universidade Aberta do Brasil – UAB/MEC.

Salienta-se que o Curso de Graduação em Administração na forma presencial é tradicionalmente oferecido pela instituição, que adotou a modalidade a distância em resposta a necessidade de atender alunos provenientes de regiões com acesso ao ensino superior público dificultado e, também, profissionais em serviço que necessitam de formação em nível universitário (Pacheco, 2010).

No Guia do Estudante do curso estão dispostos os seus propósitos principais, que consistem em:

a) objetivo geral: formar um profissional-administrador dotado de capacidade analítica e empreendedora, com visão sistêmica da organização, para constituir-se em agente de mudança e transformação social tendo em vista a responsabilidade e a ética necessárias à sociedade atual, e; b) objetivos específicos: formar um profissional-administrador técnico e eticamente apto a compreender os ambientes social e natural que o cercam para a correta tomada de decisões na resolução dos problemas; motivado e habilitado para trabalhar em equipe; capaz de criar e ampliar, conscientemente, oportunidades para o desenvolvimento da organização em que atua; apto a atuar na micro, pequena e média empresa, quer pública, quer privada; capaz de promover, na empresa em que atua, ações internas, criando sinergia entre pessoas e recursos disponíveis para a geração de processos eficientes e eficazes; com percepção para identificar e diagnosticar problemas organizacionais e propor soluções viáveis; apto a entender os modelos gerenciais teóricos na sua interdisciplinaridade para que possa adequá-los à complexidade do real; preparado para desenvolver o espírito crítico e inovador na busca de novos conhecimentos organizacionais e capaz de uma atuação profissional alicerçada nos princípios éticos de uma cidadania consciente, tendo em vista a promoção do bem comum (Bunn & Silva, 2014: 13-14).

O ingresso no curso é feito através de um processo seletivo realizado pela Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) da Universidade Federal de Santa Catarina. Entretanto,

ao contrário dos cursos presenciais da instituição, na modalidade a distância os processos seletivos não são regulares, sendo divulgados mediante editais de oferta de cursos. O curso é constituído de nove semestres, é totalmente gratuito e é desenvolvido em regime semipresencial, no qual durante o semestre os alunos devem comparecer aos polos de ensino para realização de avaliações e seminários (EaD-UFSC, 2015).

A plataforma virtual utilizada é o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um software livre que oferece suporte à aprendizagem em ambientes virtuais, e o desenvolvimento das atividades está apoiado nos seguintes recursos didáticos: livro texto, vídeo-aulas, chats, tutoria a distância, tutoria presencial e vídeo-conferência (EaD-UFSC, 2015; Bunn & Silva, 2014:35).

O processo de avaliação é realizado de forma on-line e presencial e depende do plano de ensino de cada disciplina. Entretanto, alguns componentes estão constantemente presentes, obedecendo ao Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, artigo 4º, que determina os seguintes aspectos e instrumentos:

A participação do estudante nas atividades on-line em contato com os professores; a participação nas atividades de comunicação, síncronas e assíncronas, propostas no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem; a percepção, pelos tutores, do aproveitamento individual de cada estudante; a execução e a entrega das tarefas propostas como complemento das atividades individuais e/ou em grupo; e a prova escrita de caráter individual e presencial é instrumento obrigatório em todas as disciplinas curriculares (Bunn & Silva, 2014:55).

A equipe responsável pelo acompanhamento dos alunos é formada basicamente por coordenadores do curso, professores-pesquisadores, professores-pesquisadores, supervisor de tutoria, tutores a distância e tutores presenciais (Bunn & Silva, 2014).

Até o momento foram concluídos dois projetos pilotos e uma edição do curso. Outras três edições encontram-se em andamento. A primeira edição do projeto contemplou municípios para além do estado de Santa Catarina, tendo polos localizados nas seguintes regiões: Bahia: Mata de São João; Roraima: Boa Vista, Bonfim, Caroebe, Mucajaí e Uiramutã; Paraná: Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste e Paranaguá; Rio Grande do Sul: Hulha Negra, Jacuizinho, São Francisco de Paula, Seberi, Tapejara e Tio Hugo. Na segunda edição os polos de ensino estão localizados em Paraná: Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Paranaguá, Rio Grande do Sul: Hulha Negra, Jacuizinho, São Francisco de Paula, Seberi, Tapejara e Tio Hugo. Na terceira edição as localidades abrangidas são: Paraná: Cruzeiro do Oeste; Rio Grande Do Sul: Tapejara; Santa Catarina: Braço do Norte, Itapema e Pouso Redondo. Na última edição do programa, os polos têm lugar em Santa Catarina: Blumenau, Canelinha, Céu Azul, Lages e Laguna; Rio Grande do Sul: São Francisco de Paula; ou seja, estão localizados exclusivamente na região sul

do país. Nesse âmbito, foram diplomados mais de 600 alunos e uma parcela significativa encontra-se a cursar a graduação.

No ano de 2015 a crise financeira que afetou o Brasil colocou em questão a continuação dos projetos da Universidade Aberta, tendo em vista os cortes de orçamento que afetaram a educação e o consequente atraso no repasse dos recursos financeiros necessários para o funcionamento dos cursos. No mês de agosto de 2015 os coordenadores de curso da modalidade a distância do sistema Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Santa Catarina decidiram, por unanimidade, paralisar todas as atividades, devido ao não repasse de verbas. A paralisação afetou diretamente todos os atores envolvidos na oferta dos cursos (professores, tutores, coordenadores, etc), assim como 2.658 alunos matriculados, distribuídos em 40 polos de ensino e em 15 cursos ofertados pela UFSC (PROGRAD, 2015). As atividades foram retomadas assim que o impasse financeiro foi resolvido. Entretanto, os direcionamentos relacionados ao futuro do sistema Universidade Aberta no Brasil não foram delineados.

Anexo 5.3 - Caracterização das regiões sede dos polos de ensino da UAB/Brasil.

O Brasil é o maior país da América do Sul, sendo o quinto maior do mundo em área territorial (8.516.000 km²) e população (com mais de 200 milhões de habitantes) (IBGE, 2015).

O país possui o índice de desenvolvimento humano de 0,755 (2014), o que o situa na 75ª posição do ranking mundial. Este índice tem em conta três variáveis: vida longa e saudável, conhecimentos e nível de vida digno. O Brasil apresenta uma expectativa de vida entre 73-89 anos, taxa de mortalidade em 6,4% por cada mil habitantes e renda per capita de 8.707 euros (PNUD, 2015).

Relativamente às taxas de escolaridade, o Brasil apresenta uma taxa de analfabetismo de cerca de 8% e aproximadamente 11% de sua população possui ensino superior completo, conforme verifica-se na tabela A5.3.1 (Atlas, 2015).

Tabela A5.3.1: Indicadores de escolaridade da população adulta: Brasil

Escolaridade: população adulta	Brasil
Fundamental incompleto e analfabeto	8,0%
Fundamental incompleto e alfabetizado	41,3%
Fundamental completo e médio incompleto	14,7%
Médio completo e superior incompleto	24,7%
Superior completo	11,3%
Total	100%

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Atlas (2015).

Nesse país serão estudados seis polos de ensino, localizados nos estados do Rio Grande do Sul (Tio Hugo, Jacuizinho, Tapejara e São Francisco de Paula) e Santa Catarina (Laguna e Tubarão). Esses estados serão caracterizados na seção a seguir.

5.3.1 Polos de ensino no estado do Rio Grande do Sul

O estado do Rio Grande do Sul é uma das unidades federativas do Brasil e está localizado no extremo sul do país. A sua extensão territorial é de 281.730,223 km² e sua população estimada é de 11.247,972 habitantes (IBGE, 2015). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB *per capita* do estado foi, em 2013, de R\$ 29.657,28 (IBGE, 2013).

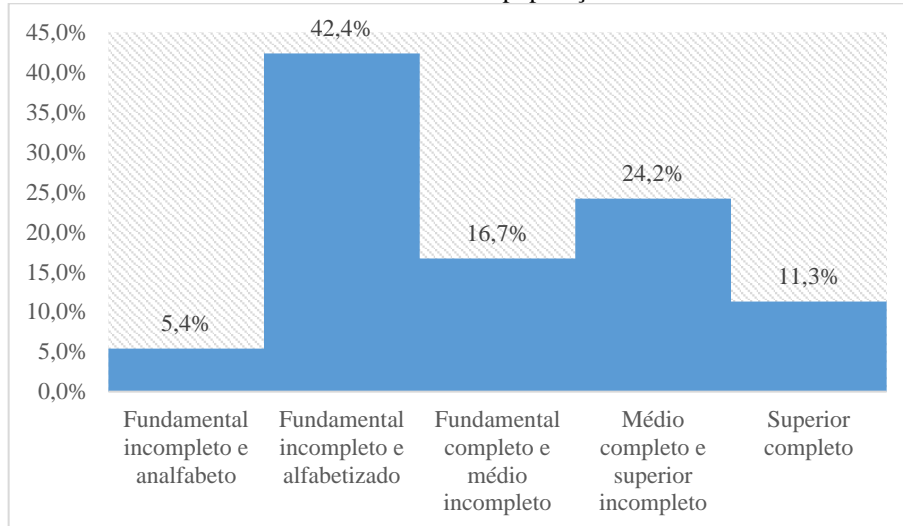
Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2015), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM)¹⁰ do estado do Rio Grande do Sul é 0,746, dado de 2010,

10 O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além: adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. Embora meçam os mesmos fenômenos, os indicadores levados em conta

o que o situa na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão mais significativa para o IDHM foi a Longevidade, com índice de 0,840, seguida de Renda, com índice de 0,769, e de Educação, com índice de 0,642. Ressalta-se que o índice com menor valor é referente a educação.

No que se refere as taxas de educação da população adulta, no ano de 2010, considerando-se a população de 25 anos ou mais de idade, 5,4% eram analfabetos, 42,4% tinham o ensino fundamental incompleto, 16,7% tinham o ensino fundamental completo, 24,2% possuíam o ensino médio completo ou superior incompleto e 11,3%, o superior completo. (Atlas, 2015) (ver gráfico 5.3.1).

Gráfico A5.3.1: Indicador de escolaridade da população adulta – Rio Grande do Sul



Fonte: Atlas (2015)

Verifica-se, através destes dados, que apesar do índice de analfabetismo ser de 5,4%, o que é um bom resultado quando comparado ao índice nacional, que ronda os 8%, a taxa de pessoas com ensino superior completo ainda é bastante baixa (11,3%) e acompanha a média nacional, com o mesmo valor.

No que se refere a capital do estado, Porto Alegre, o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,805 (calculado em 2010), o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Renda, com índice de 0,867, seguida de Longevidade, com índice de 0,857, e de Educação, com índice de 0,702 (Atlas, 2015b).

no IDHM são mais adequados para avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros. Assim, o IDHM - incluindo seus três componentes, IDHM Longevidade, IDHM Educação e IDHM Renda - conta um pouco da história dos municípios em três importantes dimensões do desenvolvimento humano durante duas décadas da história brasileira (PNUD-IDMH, 2015).

Especificamente, no que tange a escolaridade de pessoas adultas, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo, entre 2000 e 2010, variou de 64,5% para 74,7%, no município. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 2,60% eram analfabetos, 23,93% tinham o ensino fundamental incompleto, porém alfabetizados, 15,71% fundamental completo, mas com o ensino médio incompleto, 31,83% possuíam o ensino médio completo e 25,9%, o superior completo.

Verifica-se que a capital, Porto Alegre, apresenta melhores índices de escolaridade da população adulta quando comparada com o estado e a federação. Ressalta-se, especialmente, a parcela de pessoas que possuem ensino superior completo no município (25,9%), pois é substancialmente maior que no estado do Rio Grande do Sul (11,3%) e do Brasil (11,3%). Isso deve-se, em parte, a histórica concentração dos centros de ensino superior nas grandes cidades, especialmente, nas capitais dos estados da federação.

Nesta unidade da federação foram estudados quatro polos de ensino, nomeadamente, nas cidades de Tio Hugo, Jacuizinho, Tapejara e São Francisco de Paula, que serão caracterizados, individualmente, a seguir.

5.3.1.1 Polo de ensino de Tio Hugo

O município de Tio Hugo está localizado ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, no Planalto Rio-Grandense, pertence a região do Alto da Serra do Botucaraí e está situado a 240 km de Porto Alegre, capital do estado de Rio Grande do Sul (Tio Hugo, 2015). Tem uma área de 111,40Km² e uma população de cerca de 2.724 habitantes (Atlas, 2015c).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do município de Tio Hugo é 0,742, dados de 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,845, seguida de Renda, com índice de 0,709, e de Educação, com índice de 0,682 (Atlas, 2015c). Novamente, demonstra-se aqui que o índice menor satisfatório é relacionado a educação. A seguir apresentam-se os componentes do IDHM referentes a cidade de Tio Hugo, nos anos de 1991, 2000 e 2010 (ver tabela 5.3.2).

Tabela A5.3.2: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes - Tio Hugo.

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,2	0,422	0,682
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	11,2	22,62	51,82
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	8,73	59,29	86,82
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	52,97	73,75	94,29
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	24,95	66,5	77,07
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	20,36	31,18	54,71

IDHM Longevidade	0,727	0,781	0,845
Esperança de vida ao nascer (em anos)	68,61	71,86	75,69
IDHM Renda	0,54	0,64	0,709
Renda per capita (em R\$) *	230,73	428,6	660,04
O salário mínimo no ano 200 era de R\$ 151,00 e no ano de 2010 era de R\$ 510. O ano de 1991 abrangeu um período de transição monetário, e, portanto, não foram encontrados dados confiáveis referente ao seu valor na conversão para reais.			

Fonte: adaptado de Atlas (2015c).

Os dados apresentados demonstram que entre os anos de 1991 e 2010, o IDHM do município de Tio Hugo passou de 0,428 (1991) para 0,742 (2010). Isso resulta em uma taxa de crescimento de 73,3% para o município e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 45,1%. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,482), seguida por Renda e por Longevidade.

No que tange, especificamente, os níveis de escolaridade da população adulta do município ressalta-se que esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas, de menor escolaridade. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 7,5% eram analfabetos, 48,2% tinham o ensino fundamental incompleto, 26,4% fundamental completo, 14% possuíam o ensino médio completo e 3,9% o superior completo.

Verifica-se que o município de Tio Hugo possui um índice de analfabetismo (7,5%) maior do que o encontrado no estado do Rio Grande do Sul (5,4%), similar com o índice nacional (8%). Entretanto, no que se refere às pessoas com ensino superior completo, o município apresenta um índice bastante baixo (3,9%), que destoa significativamente dos índices estaduais (11,3%) e nacionais (11,3%). Esses resultados indicam uma problemática latente em termos de educação superior, uma vez que os índices denotam uma lacuna relevante nesse setor.

5.3.1.2 Polo de ensino de Jacuizinho

O município de Jacuizinho está localizado a noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e está situado a 302 km de Porto Alegre, capital do estado. Tem uma área de 315,15 Km² e uma população de cerca de 2.507 habitantes (Atlas, 2015d).

Jacuizinho possui um IDHM de 0,662, em 2010, o que coloca este município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,817, seguida de Renda, com índice de 0,730, e de Educação, com índice de 0,487 (Atlas, 2015d). Tal como nas situações anteriores a educação apresenta os índices menos satisfatórios. Na tabela A5.3.3, é possível visualizar detalhadamente os componentes do IDMH relativos ao município de Jacuizinho.

Tabela A5.3.3: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Jacuizinho.

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,098	0,223	0,487
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	7,21	8,9	27,29
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	11,96	77,21	73,41
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	29,82	41,37	93,75
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	xx	8,46	52,44
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	3,69	13,75	40,37
IDHM Longevidade	0,714	0,751	0,817
Esperança de vida ao nascer (em anos)	67,84	70,03	73,99
IDHM Renda	0,582	0,606	0,73
Renda per capita (em R\$) *	299,51	347,17	750,68
O salário mínimo no ano 2000 era de R\$ 151,00 e no ano de 2010 era de R\$ 510. O ano de 1991 abrangeu um período de transição monetário, e, portanto, não foram encontrados dados confiáveis referente ao seu valor na conversão para reais.			

Fonte: adaptado de Atlas (2015d).

Entre os anos de 1991 e 2010, o IDHM do município passou de 0,344 (1991) para 0,662 (2010). Isso implica em uma taxa de crescimento de 92,4% para o município e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 51,5%. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,389), seguida por Renda e por Longevidade.

Relativamente aos índices de escolaridade dos adultos, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo no município de Jacuizinho, entre os anos de 2000 e 2010, passou de 8,9% para 27,2%. No ano de 1991, os percentuais eram de 7,2%, no município. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 14,4% eram analfabetos, 63,5% fundamental incompleto, 8,1% tinham o ensino fundamental completo, 7,8% possuíam o ensino médio completo e 6,1%, o superior completo.

Verifica-se a existência de uma maior porcentagem de analfabetos no município (14,4%), superando a taxa nacional (8%), e destoando significativamente do índice estadual. Sobre as taxas de pessoas com ensino superior completo, verifica-se que o índice do município (6,1%) é bem menor comparativamente aos índices nacionais e estaduais (11,3% e 11,3%, respectivamente). Desta forma, também o município de Jacuizinho apresenta um déficit educacional no que refere ao ensino superior.

5.3.1.3 Polo de ensino de Tapejara

O município de Tapejara localiza-se a noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, e está situado a 302 km de Porto Alegre, capital do estado. Tem uma área de 241,59 Km² e uma população de cerca de 19.250 habitantes (Atlas, 2015e).

Tapejara apresenta o IDHM de 0,760, em 2010, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,837, seguida de Renda, com índice de 0,763, e de Educação, com índice de 0,688 (Atlas, 2015e). Assim como nas situações anteriores a educação apresenta os índices menos satisfatórios. Na tabela A5.3.4, observa-se detalhadamente os componentes do IDMH relativos ao município.

Tabela A5.3.4: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Tapejara.

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,274	0,526	0,688
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	22,37	33,79	52,69
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	33,34	68,36	92,22
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	50,52	88,98	93,25
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	21,08	62,96	69,95
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	16,06	42,1	59,09
IDHM Longevidade	0,707	0,8	0,837
Esperança de vida ao nascer (em anos)	67,42	72,99	75,23
IDHM Renda	0,608	0,683	0,763
Renda per capita (em R\$) *	351,62	559,97	922,28
O salário mínimo no ano 2000 era de R\$ 151,00 e no ano de 2010 era de R\$ 510. O ano de 1991 abrangeu um período de transição monetário, e, portanto, não foram encontrados dados confiáveis referente ao seu valor na conversão para reais.			

Fonte: adaptada de Atlas (2015e).

Observa-se que, entre os anos 1991 a 2010, o IDHM de Tapejara passou de 0,490 (1991) para 0,760 (2010). Isso acarreta em uma taxa de crescimento de 55,1% para o município e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 47%. No município, a dimensão cujo índice mais aumentou em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,414), seguida por Renda e por Longevidade.

No que tange os índices de escolaridade da população adulta no município de Tapejara, no período de 2000 a 2010, o percentual passou de 33,7% para 52,6%, no município,

considerando o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo. Em 1991, os percentuais eram de 22,3%. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 4,65% eram analfabetos, 49,6% ensino básico completo, 15,7% tinham o ensino fundamental completo, 20,3% possuíam o ensino médio completo e 9,7%, o superior completo.

No caso de Tapejara verifica-se que os indicadores municipais apresentam semelhança com os indicadores estaduais, diferenciando-se um pouco mais quando comparados com os valores nacionais. Entretanto, apesar da taxa de analfabetismo (4,6%) ser ligeiramente inferior à do estado (5,4%) e substancialmente inferior à do país (8%), o índice relativo à porcentagem de pessoas com ensino superior completo (9,6%) ainda é inferior comparativamente ao demais níveis da federação (11,3% estado; 11,3% país).

5.3.1.4 Polo de ensino de São Francisco de Paula

O município de São Francisco de Paula está localizado no noroeste do estado do Rio Grande do Sul (distante cerca de 120 km da capital Porto Alegre), possui uma extensão territorial de 3276,5 km² e uma população de cerca de 20.537 habitantes (Atlas, 2015f).

O IDHM de São Francisco de Paula é 0,685, em 2010, o que coloca esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,860, seguida de Renda, com índice de 0,701, e de Educação, com índice de 0,534, consoante a tabela A5.3.5 (Atlas, 2015f).

Tabela A5.3.5: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – São Francisco de Paula

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,243	0,405	0,534
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	20,56	30,1	41,13
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	31,16	37,14	66,42
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	41,6	77,41	83,42
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	22,59	42,53	59,3
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	10,37	31,06	34
IDHM Longevidade	0,678	0,778	0,86
Esperança de vida ao nascer (em anos)	65,7	71,67	76,57
IDHM Renda	0,608	0,657	0,701
Renda per capita (em R\$) *	350,67	476,8	628,15
O salário mínimo no ano 200 era de R\$ 151,00 e no ano de 2010 era de R\$ 510. O ano de 1991 abrangeu um período de transição monetário, e, portanto, não foram encontrados dados confiáveis referente ao seu valor na conversão para reais.			

Fonte: adaptada de Atlas (2015f).

No município de São Francisco de Paula o IDHM sofreu alterações e passou de 0,464 (1991) para 0,685 (2010). Esses dados se traduzem em uma taxa de crescimento de 47,6% para

o município e em uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 58,7%. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,291), seguida por Longevidade e por Renda.

O indicador relativo à escolaridade da população adulta também sofre alterações, passando de 30,1% para 41,1%, no município, entre os anos de 2000 e 2010, relativamente ao percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo. No ano de 1991, os percentuais eram de 20,5% no município. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 9% eram analfabetos, 54,2% fundamental incompleto, 15,2% tinham o ensino fundamental completo, 15,8% possuíam o ensino médio completo e 5,7%, o superior completo (Atlas, 2015f).

Verifica-se a existência de um percentual significativo de analfabetos no município (9%) quando comparado ao percentual estadual (5,4%) e do índice nacional (8%). No âmbito da parcela da população com ensino superior completo, o município apresenta valores substancialmente abaixo (5,7%) dos valores estaduais e nacionais (11,3% e 11,3%, respetivamente), o que remete outra vez a problemática relacionada ao baixo índice de formação superior nas regiões estudadas (Atlas, 2015f).

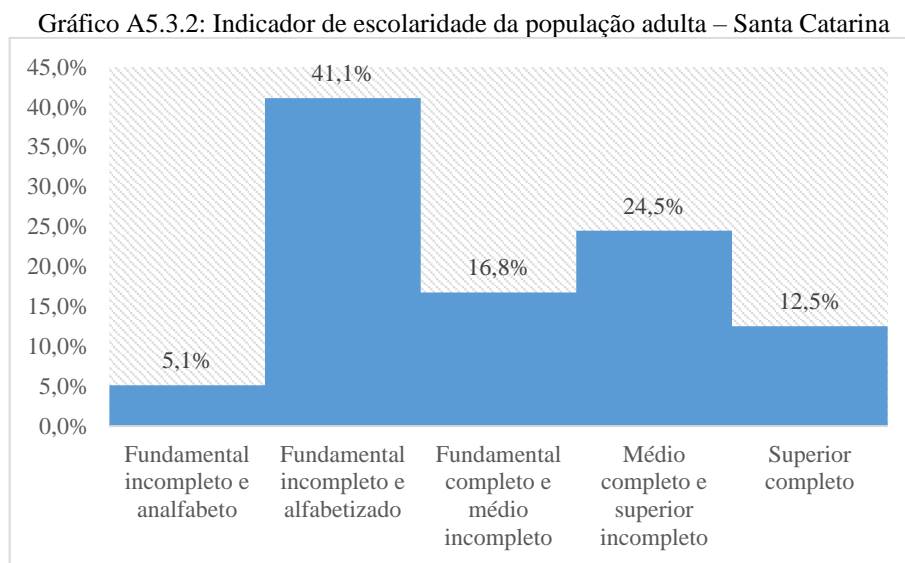
5.3.2 Polos de ensino no estado de Santa Catarina

O estado de Santa Catarina é uma das unidades federativas do Brasil e está localizado no extremo sul do país. Sua capital é o município de Florianópolis. As dimensões territoriais abrangem uma área de 95.733 km² e sua população estimada é de 6.819,190 habitantes (IBGE, 2015). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o PIB *per capita* do estado foi, em 2013, de R\$ 32.289,58 (IBGE, 2013).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil (2015g), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) do estado de Santa Catarina é 0,774, dado de 2010, o que o situa na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). Assim como no estado do Rio Grande do Sul, a dimensão que mais contribui para o IDHM foi Longevidade, com índice de 0,860, seguida de Renda, com índice de 0,773, e de Educação, com índice de 0,697. Salienta-se que o índice com menor valor é referente a educação.

No que tange os índices relacionados à educação da população adulta, no ano de 2010, considerando-se a população de 25 anos ou mais de idade, 5,1% eram analfabetos, 41,1% fundamental incompleto, 16,8% tinham o ensino fundamental completo, 24,5% possuíam o ensino médio completo e 12,5%, o superior completo. Conforme citado anteriormente, no

Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,8%, 50,7%, 35,8% e 11,3%. O gráfico A5.3.2 permite uma melhor visualização da situação escolar dos adultos no estado (Atlas, 2015g).



Fonte: Atlas (2015g)

Os dados apresentados demonstram que, tal como no caso do Rio Grande do Sul, o estado de Santa Catarina apresenta um baixo índice de analfabetismo, cerca de 5%, quando comparado ao índice nacional, que ronda os 8%. Todavia, a taxa de pessoas com ensino superior completo ainda é bastante baixa (12,5%) e acompanha a média nacional, de cerca de 11% da população.

No que se refere a capital do estado, Florianópolis, o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,847 (calculado em 2010), o que coloca esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Muito Alto (IDHM entre 0,800 e 1). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,873, seguida de Renda, com índice de 0,870, e de Educação, com índice de 0,800 (Atlas, 2015h).

Quanto à situação do município referente à escolaridade da população adulta, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo passou de 67,5% para 80,03. Em 1991, os percentuais eram de 62,5%. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 2,4% eram analfabetos, 77,9% tinham o ensino fundamental completo, 65,2% possuíam o ensino médio completo e 31,4%,

Verifica-se que a capital, Florianópolis, apresenta, em termos gerais, índices melhores que os seus correspondentes em nível estadual e nacional. Enfatiza-se o percentual de pessoas com ensino superior no município (31,4%) ser substancialmente superior ao nível estadual (15,5%) e ao nível nacional (11,3%). Esse comportamento pode ser parcialmente explicado em

virtude da concentração das oportunidades de acesso a educação nas capitais e/ou grandes cidades das unidades da federação brasileira.

Neste estado foram estudados dois polos de ensino, nomeadamente, nas cidades de Laguna e Tubarão, que serão caracterizados a seguir.

5.3.2.1 Polo de ensino de Laguna

Laguna é um município localizado a 118 km ao sul de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. Possui uma área de cerca de 435 km² e sua população ronda os 51.562 habitantes (Atlas, 2015i).

O IDHM deste município é 0,752, calculado em 2010, colocando Laguna na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,871, seguida de Renda, com índice de 0,715, e de Educação, com índice de 0,682 (Atlas, 2015i), conforme vê-se detalhadamente na tabela A5.3.6.

Tabela A5.3.6: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Laguna

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,338	0,496	0,682
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	30,12	37,43	53,55
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	28,94	76,35	90,52
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	57,55	74,62	94,78
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	38,08	54,25	71,67
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	18,51	23,39	50,53
IDHM Longevidade	0,757	0,821	0,871
Esperança de vida ao nascer (em anos)	70,41	74,25	77,27
IDHM Renda	0,569	0,663	0,715
Renda per capita (em R\$) *	275,14	494,74	684,42
O salário mínimo no ano 200 era de R\$ 151,00 e no ano de 2010 era de R\$ 510. O ano de 1991 abrangeu um período de transição monetário, e, portanto, não foram encontrados dados confiáveis referente ao seu valor na conversão para reais.			

Fonte: adaptada de Atlas (2015i)

Entre os anos de 1991 e 2010, o IDHM de Laguna alterou-se de 0,526, em 1991, para 0,752, em 2010. Esta alteração configura uma taxa de crescimento de 42,9% para o município e uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 52,3%. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação, com crescimento de 0,344, seguida por Renda e por Longevidade.

No que respeita os níveis de escolaridade da parcela adulta da população, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo, no período de 2000 e 2010, variou de 37,4% para 53,5%. Em 1991, os percentuais eram de 30,1%, no município. No ano de 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 6,7% eram

analfabetos, 43,8% não terminaram o ensino fundamental, mas se alfabetizaram, 26,4% tinham o ensino fundamental completo, 14% possuíam o ensino médio completo e 7,8%, o superior completo (Atlas, 2015i).

Verifica-se que o índice de analfabetismo no município (6,7%) é ligeiramente maior que taxa estadual (5,1%) e um pouco abaixo da média nacional (8%%). No que tange a parcela da população com ensino superior completo, os números demonstram a mesma tendência encontrada nas outras localidades estudadas, na qual a taxa municipal (7,8%) permanece abaixo da taxa estadual (12,5%) e da nacional (11,3%).

5.3.2.2 Polo de ensino de Tubarão

O município de Tubarão está localizado no sul do estado de Santa Catarina, distante da capital do estado cerca de 138km. A sua extensão territorial é de 301,58 km² e sua população ronda os 97.235 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano do município é de 0,796 (2010), o que o situa na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,866, seguida de Renda, com índice de 0,788, e de Educação, com índice de 0,740 (Atlas, 2015j). A tabela A5.3.7 apresenta o índice decomposto.

Tabela A5.3.7: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Tubarão.

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,43	0,607	0,74
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	41,94	51,04	64,81
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	41,08	88,36	97,04
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	66,48	78,79	94,29
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	42,81	58,95	71,77
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	24,16	39,18	53,26
IDHM Longevidade	0,775	0,843	0,866
Esperança de vida ao nascer (em anos)	71,5	75,59	76,96
IDHM Renda	0,656	0,731	0,788
Renda per capita (em R\$) *	474,49	754,61	1077,62
O salário mínimo no ano 200 era de R\$ 151,00 e no ano de 2010 era de R\$ 510. O ano de 1991 abrangeu um período de transição monetário, e, portanto, não foram encontrados dados confiáveis referente ao seu valor na conversão para reais.			

Fonte: adaptada de Atlas (2015j)

No período entre 1991 a 2010, o IDHM do município de Tubarão passou de 0,602 (1991) para 0,796 (2010). Isso significa uma taxa de crescimento de 32,2% e uma taxa de redução do hiato de desenvolvimento humano de 51,2%. No município, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,310), seguida por Renda e por Longevidade.

O indicador de escolaridade da população adulta aponta que, entre 2000 e 2010, o percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo passou de 51% para 64,8%, no município. Em 1991, os percentuais eram de 41,9%. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 4% eram analfabetos, 35,7% tinham o ensino fundamental incompleto, 19,1% concluíram o ensino fundamental, 26,7% possuíam o ensino médio completo e 14,6%, o superior completo.

Entre os municípios estudados, Tubarão é o que apresenta melhores indicadores relativos à educação, pois apresenta a menor taxa de analfabetismo (4%) - ainda que esta esteja pouco abaixo da média estadual (5,1%), e o maior índice de pessoas com ensino superior completo (14,6%), superando a taxa estadual (12,5%) e nacional (11,3%). Entretanto, os índices apresentam um desempenho inferior ao encontrado na capital do estado, Florianópolis, que apresenta um índice de analfabetismo de 2,4% e de pessoas com ensino superior de completo de 31,4%. Desta forma, verifica-se que, ainda que a cidade apresente um melhor desempenho quando comparada a outra do mesmo estado (Laguna), seus índices são substancialmente menores quando comparados a capital do estado, o que reflete uma disparidade em termos de condições educacionais.

5.3.3 Considerações sobre os índices de escolaridade das populações adultas nas regiões estudadas no Brasil

No que se refere aos índices de escolaridade das populações adultas no estado do Rio Grande do Sul (ver tabela A5.3.8), especialmente, a parcela de pessoas com ensino superior completo, verifica-se que todos os municípios estudados apresentam índices inferiores aos valores em âmbito estadual e nacional. Essa diferença torna-se ainda maior quando esses índices são comparados com a capital do estado, Porto Alegre, tendo em vista que o município com melhor índice de educação superior (Tapejara: 9,6%) está 16,25 pontos percentuais abaixo do índice da capital (25,9%), ou seja, menos que a metade do valor encontrado em Porto Alegre.

Tabela A5.3.8: Indicadores de escolaridade população adulta: comparação municipal – Rio Grande do Sul.

Escolaridade: população adulta	Tio Hugo	S. Francisco de Paula	Jacuzinho	Tapejara	Porto Alegre	Rio Grande do Sul	Brasil
Fundamental incompleto e analfabeto	7,5%	9,0%	14,5%	4,7%	2,6%	5,4%	8,0%
Fundamental incompleto e alfabetizado	48,2%	54,2%	63,5%	49,6%	23,9%	42,4%	41,3%
Fundamental completo e médio incompleto	26,4%	15,2%	8,1%	15,7%	15,7%	16,7%	14,7%

Médio completo e superior incompleto	14,0%	15,8%	7,8%	20,3%	31,8%	24,2%	24,7%
Ensino superior completo	4,0%	5,7%	6,1%	9,7%	25,9%	11,3%	11,3%

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Atlas (2015, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2015f)

No estado de Santa Catarina o panorama é semelhante, uma vez que os municípios estudados apresentam uma desvantagem percentual relativamente à parcela da população com ensino superior quando comparados com a capital do estado (ver tabela A5.3.9). Tomando como exemplo a cidade de Tubarão (que apresenta melhores índices entre os municípios), observa-se que ela possui 14,6% de sua população com ensino superior, superando timidamente a taxa estadual (12,5%) e a nacional (11,3%). Entretanto, comparada com a capital, Florianópolis, existe um grande déficit em sua taxa, sendo inferior na grandeza de 16,82 pontos percentuais, ou seja, menos da metade do valor encontrado na capital.

Tabela 5.3.9: AIndicadores de escolaridade população adulta: comparação municipal – Santa Catarina.

Escolaridade: população adulta	Laguna	Tubarão	Florianópolis	Santa Catarina	Brasil
Fundamental incompleto e analfabeto	6,7%	4,0%	2,5%	5,1%	8,0%
Fundamental incompleto e alfabetizado	43,8%	35,7%	19,6%	41,1%	41,3%
Fundamental completo e médio incompleto	15,2%	19,1%	12,8%	16,8%	14,7%
Médio completo e superior incompleto	26,4%	26,7%	33,7%	24,5%	24,7%
Ensino superior completo	7,9%	14,7%	31,5%	12,5%	11,3%

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Atlas (2015g, 2015h, 2015i, 2015j)

Ainda que os índices municipais do estado de Santa Catarina sejam, em geral, melhores que os encontrados em municípios rio-grandenses, em ambos os casos a diferença entre o município com melhor índice e a sua respectiva capital de estado ronda os 16 pontos percentuais, o que, reflete-se em mais que o dobro de pessoas com ensino superior nas capitais, em termos percentuais.

Sobre esse aspeto, ressalta-se novamente a problemática da descentralização e, consequente, interiorização da educação no Brasil, um dos motivos pelos quais o sistema Universidade Aberta do Brasil foi implementado.

Anexo 5.4 - Organização Curricular do Curso de Administração da UAB/Brasil.

Quadro A5.4.1: Organização Curricular do Curso de Administração da UAB/Brasil.

Ano 1 – Período 1	Ano 1 – Período 2
Educação a Distância	Teoria Geral da Administração
Informática Básica	Criatividade e Desenvolvimento de Novos Conceitos
Introdução à Administração	Matemática para Administradores
Metodologia da Pesquisa	Filosofia
Ciência Política	Introdução à Economia de Empresas
Sociologia	Seminário Integrador Temático II
Seminário Integrador Temático I	
Ano 2 – Período 3	Ano 2 – Período 4
Organizações, Sistemas e Métodos (OSM)	Direito Empresarial
Direito Administrativo	Contabilidade Gerencial
Contabilidade Básica	Sistemas de Informação
Estatística Aplicada à Administração	Matemática Financeira
Psicologia Organizacional	Pesquisa Operacional
Seminário Integrador Temático III	Antropologia Organizacional
	Seminário Integrador Temático IV
Ano 3 – Período 5	Ano 3 – Período 6
Processo Decisório	Administração de Recursos Humanos II
Administração Financeira I	Pesquisa Mercadológica
Administração de Marketing	Administração de Materiais
Administração de Recursos Humanos I	Logística e Cadeia de Suprimentos
Laboratório de Gestão	Administração da Produção
Responsabilidade Social Corporativa e Terceiro Setor	Gestão Ambiental e Sustentabilidade
	Seminário Integrador Temático V
Ano 4 – Período 7	Ano 4 – Período 8
Desenvolvimento Económico	Cultura Empreendedora e Criatividade
Administração Pública	Elaboração e Administração de Projetos
Administração Financeira II	Desenvolvimento de Recursos Humanos
Mercado de Capitais	Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso
Estratégia Mercadológica	Organizações dos Serviços de Saúde
Teoria dos Jogos	
Seminário Integrador Temático VI	
Ano 5 – Período 9	
Direção Estratégica	
Empreendimentos e Modelos de Negociação	
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	

Fonte: Bunn & Silva (2014: 16-18).

Anexo 5.5 - Disciplinas do Curso de Administração UAB/Brasil.

Quadro A5.5.1: Disciplinas do Curso de Administração UAB/Brasil.

Educação a Distância (EaD): fundamentos da Educação a Distância – EaD. Organização de sistemas de EaD: processos de comunicação, processo de tutoria, avaliação, processo de gestão e produção de material didático. Relação dos sujeitos da prática pedagógica no contexto da EaD. Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem – AVEA. Apropriação do Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem.
Metodologia de Pesquisa: técnicas e métodos de desenvolvimento de pesquisa: quantitativos e qualitativos. Instrumentos de coleta de dados. Procedimentos de análise dos dados. Estrutura de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
Informática Básica: automações e sistemas de informações nas empresas. Aplicativos: processadores de textos; planilha eletrônica; internet e páginas Web.
Introdução à Administração: currículo, mercado de trabalho e conceitos de Administração. O papel do Administrador na sociedade atual: formação e legislação profissional. Funções gerenciais: planejamento, organização, direção e controle. Áreas de atuação da Administração: geral, produção e sistemas, marketing, finanças e recursos humanos.
Seminário Integrador Temático I ¹¹ : Seminário com apresentação de atividades temáticas referentes aos conteúdos desenvolvidos no Ano 1 – Período 1.
Ciência Política: Análise política: estudo das categorias, conceitos e problemas básicos da ciência política. Política, participação e informação. Sistema político clássico e contemporâneo e sua influência em políticas empresariais.
Sociologia: Os processos sociais e suas formas estruturadas nas empresas, com ênfase no tipo burocrático.
Teoria Geral da Administração: A organização como objeto da gestão: definições e tipologias. O processo de construção do pensamento administrativo: escolas, correntes e abordagens – prescritivas, normativas e explicativas. As empresas e a gestão: casos de sucesso – estrangeiras e nacionais.
Seminário Integrador Temático II: Seminário com apresentação de atividades temáticas referentes aos conteúdos desenvolvidos no Ano 1 – Período 2.
Introdução à Economia de Empresas: Conceitos fundamentais de economia. Valor. Mensuração da atividade econômica. Repartição da renda. Introdução à economia monetária. Noções de Comércio Internacional. Funções do setor público. Evolução do Pensamento Económico.
Filosofia: Análise das organizações modernas sob o ponto de vista da Filosofia. A linguagem como fundamentadora da característica social do ser pensante. A natureza da raça humana e da sociedade e a dinâmica de sua evolução. Os requisitos lógicos e antropológicos da linguagem. A validação das asserções ou o problema da verdade. As dimensões da linguagem e a dinâmica

11 Nas disciplinas de Seminário Integrador Temático será proposto um tema de pesquisa relacionado às áreas estudadas, com o objetivo de aprofundar o conteúdo e de promover a relação entre teoria e prática. Essa disciplina será concomitante aos estudos do semestre, assim, será estudado temas transversais, já que o seminário tem a função de socializar o estudante com uma temática específica de acordo com a solicitação dos professores. Neste curso, o Seminário Integrador Temático corresponde a uma disciplina com carga horária de 30 horas. De acordo com Universidade Federal de Santa Catarina (2013), os seminários podem ser configurados das seguintes formas: palestras, mesas-redondas e seminários que abordem, em forma de síntese, os conteúdos das áreas de formação básica; apresentação dos resultados das pesquisas temáticas, por meio de comunicações orais ou de outra forma de participação; e avaliações escritas, englobando todos os conteúdos das áreas discutidas no semestre (Bunn & Silva, 2014).

das modernas organizações. Os múltiplos usos da Ética: na profissão, nas organizações e na sociedade. O inter-relacionamento entre Filosofia e Ética.
Redação Empresarial: Leitura. Construção e interpretação de textos. Linguagens e tipologia textual. Produção textual.
Matemática para Administradores: Números reais, módulos e intervalos. Funções e gráficos. Sequências Limites. Continuidade. Derivadas e diferenciais. Cálculos de derivadas. Derivada de função composta e de função inversa. Derivadas sucessivas. Aplicações de derivadas. Teorema do valor médio. Fórmula de Taylor. Máximos e mínimos.
Organização, Sistemas e Métodos (OSM): Relação de características e objetivos de OSM com criatividade, consultoria, estruturas e comportamentos organizacionais. Gestão de processos e a contribuição dos analistas; utilização de instrumentos de OSM; comunicação e implementação de processos administrativos.
Seminário Integrador Temático III: Seminário com apresentação de atividades temáticas referentes aos conteúdos desenvolvidos no Ano 2 – Período 3.
Contabilidade Básica: Elementos de Contabilidade: definições, aplicação, exigências legais e finalidades. Organização das unidades económicas. Balanço Patrimonial. Apuração do resultado económico. Introdução à análise das demonstrações.
Direito Administrativo: História e princípios da Administração pública. Agentes Públicos. Teoria geral do ato administrativo. Licitações. Contratos administrativos. Controlo da Administração pública. Perspetivas do Direito Administrativo.
Estatística Aplicada à Administração: Probabilidade: conceito, axiomas e teoremas fundamentais. Variáveis aleatórias. Distribuições de probabilidade. Estatística descritiva. Distribuições teóricas e empíricas. Distribuições unidimensionais e bidimensionais. Introdução à Teoria da Amostragem, principais esquemas. Inferência Estatística: Processos de decisão, Teoria da Estimação, Testes de Hipóteses e Análise de Variância.
Psicologia Organizacional: Psicologia Organizacional. Personalidade. Perceção. Frustração. Conflito Psicológico. Aprendizagem. Dinâmica de Grupos. Mudanças Organizacionais. Comunicação. Autoridade e Poder. Teoria da Motivação Humana. Tomada de Decisões. Chefia e Liderança. Seleção, adaptação e readaptação de pessoal. Problemas sociopsicológicos da organização de escalas.
Antropologia Aplicada à Administração: O campo de estudo da antropologia em relação aos campos da antropologia biológica, da linguística e da arqueologia. A inserção do homem em seu espaço sociocultural: a “leitura” dos procedimentos administrativos, o homem na sua totalidade e as teias simbólicas nos ambientes organizacionais. A etnografia como um modo de interpretação a partir da pesquisa de campo.
Sistemas de Informação: Definição de informação, de sistemas e de Sistemas de Informações Gerenciais (SIG). Análise e organização de sistemas administrativos. Implantação de SIG dentro de organizações. Repercussões e mudanças organizacionais.
Seminário Integrador Temático IV: Seminário com apresentação de atividades temáticas referentes aos conteúdos desenvolvidos no Ano 2 – Período 4.
Contabilidade Gerencial: Introdução à teoria geral de custos. Classificação dos custos. Métodos básicos de apuração e registro de custos. Custos com materiais, custos com o trabalho humano, custos com tributos e custos com comercialização. Principais métodos de custeio. Métodos básicos de cálculo de custo. Principais critérios decisórios da área de custos. Estrutura das demonstrações económicas e financeiras das empresas. Análise e controlo financeiro. Liquidez empresarial. Rentabilidade empresarial. Análise e controlo económico.

Criatividade e Desenvolvimento de Novos Conceitos: Esta disciplina apresentará uma série de novidades da área. Você estudará o ser criativo, a manifestação da criatividade no ambiente organizacional e as técnicas de criatividade.
Direito empresarial: Direito e Sociedade Direito Privado. Direito de Empresa. Empresário Individual. Obrigações do empresário. Estabelecimento. Nome Empresarial. Propriedade Industrial. Direito societário. Sociedades. Classificação de Sociedades. Sociedades Empresárias. Sociedade Limitada. Sociedade Anônima. Direito cambiário. Letra de Câmbio. Nota Promissória. Cheque. Duplicata. Falência. Recuperação Judicial.
Pesquisa Operacional: Introdução. Solução geométrica para o problema com duas variáveis. Solução algébrica de problemas de programação linear. O caso particular do modelo de transporte. Programação linear em números inteiros. O problema da distribuição biunívoca. Exemplos de aplicação.
Matemática Financeira: Capitalizações simples e compostas, descontos simples e compostos, rendas certas e rendas variáveis. Taxa interna de retorno, equivalência de fluxos de caixa, amortização de empréstimos, análise de investimento e correção monetária.
Administração Financeira I: A área financeira dentro do contexto da empresa. O dilema do administrador: liquidez e rentabilidade. A análise financeira por objeto. Índices financeiros. Poder de ganho na empresa. Princípios de planejamento financeiro. Planejamento das necessidades de capital de giro. Administração do ativo circulante: disponibilidade e componentes realizáveis.
Administração de Marketing: Conceitos centrais em Marketing. Marketing como filosofia empresarial. Gerência de marketing. O ambiente e os sistemas de marketing e as outras áreas funcionais. Demanda: mensuração, estados e efeitos dos esforços de marketing.
Laboratório de Gestão: A administração como profissão: atitudes, habilidades e competências imprescindíveis. As organizações de produção de bens e serviços: insumos fundamentais ao seu funcionamento. Elaboração e análise de diagnóstico organizacional: estrutura, processos, sistemas de informações, pessoas, recursos materiais, tecnológicos, financeiros e mercados.
Administração de Recursos Humanos I: Origem. Conceituação. Objetivos. Processos. Desenvolvimento e perspectivas da administração de recursos humanos. Formulação de políticas e estratégias de recursos humanos. Administração de cargos e salários e remuneração variável. Plano de benefícios sociais. Qualidade de vida no trabalho. Temas emergentes.
Processo Decisório: A importância da informação e da comunicação para o sucesso da decisão. Modelos de tomada de decisão. A natureza da decisão. Processo decisório nos setores público e privado. Técnicas e instrumentos de apoio à decisão. Os novos caminhos na pesquisa sobre a decisão.
Responsabilidade Social Corporativa e Terceiro Setor: A responsabilidade socioambiental como valor estratégico para as empresas. Projeção do valor para os clientes e demais partes interessadas. O conceito e a realidade das redes sociais: ênfase para as redes de compromisso social.
Pesquisa Mercadológica: Conceitos de pesquisa mercadológica. Estrutura de uma pesquisa mercadológica. Conceção da pesquisa. Possibilidades metodológicas. Coleta preparação e análise de dados. Apresentação de resultados e relatórios de pesquisa.
Administração de Materiais: Administração de Materiais: conceito, funções e interfaces organizacionais. Classificação, especificações e normalização de materiais. Compras: informações básicas, cadastro de fornecedores, análise de propostas, acompanhamento e licitações públicas. Gestão de estoques: indicadores de gestão, dimensionamento de estoques,

rotatividade de materiais, estoque mínimo, ponto de pedido e custos. Armazenagem: princípios, funções e arranjo físico das instalações.
Logística e Cadeia de Suprimentos Logística: Introdução, histórico e conceito. Logística Integrada. Processos Logísticos. Gerenciamento da Cadeia de Suprimentos. Logística e Sistema de Informação. Estratégias Logísticas.
Administração da Produção: O Projeto do Produto: contextualização do planeamento da produção. Projeto do Produto: etapas e ficha do produto. Projeto do Processo: etapas e ficha do processo. A Produção e as restrições: manufatura sincronizada e OPT. Estudo de Tempos e Movimentos: evolução histórica; micromovimentos; cronometragem; gráficos; diagramas; medida do trabalho. Arranjo Físico/Layout: tipos; equipamentos de manuseio; balanceamento de linhas. Localização: evolução; teoria da localização; tipos de localização; técnicas de localização.
Administração de Recursos Humanos II: Planeamento; Recrutamento; Seleção; Integração de Recursos Humanos; Rotatividade de Pessoal; Mercado de Trabalho; Relacionamento Humano; Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos; Avaliação de Desempenho; Medicina, Higiene, Segurança do Trabalho e Tópicos Avançados em Recursos Humanos.
Gestão Ambiental e Sustentabilidade: Conceitos gerais. Noções sobre meio ambiente. Ecodesenvolvimento, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Gestão ambiental. Sistemas de informação e indicadores de sustentabilidade.
Seminário Integrador Temático V: Seminário com apresentação de atividades temáticas referentes aos conteúdos desenvolvidos no Ano 3 – Período 6.
Desenvolvimento Económico: Escopo e método da análise microeconómica. O mecanismo de tomada de decisões. A teoria do consumidor e a determinação da demanda individual e de mercado. Medidas de sensibilidade da demanda: as elasticidades. A teoria da produção e a demanda por fatores. Custos de produção: teoria tradicional e moderna. Preço e produção sob concorrência pura. Macroeconomia: Preços e Produção no monopólio puro. Monopólio e competição perfeita. Controlo do monopólio. Monopólio Bilateral. Preço e Produção em concorrência monopolista. Modelos Clássicos de Oligopólio. Cartéis e Fusão: a solução de coalizão. A moderna teoria dos oligopólios.
Administração Pública: Organização político-administrativa do governo. Estrutura organizacional da Administração Direta. Reforma administrativa. Processo de formulação de políticas públicas.
Administração Financeira II: Open-market. Administração do passivo circulante: obrigações e compromissos. Administração do não exigível: capital, reservas, retenção dos lucros. Planeamento da estrutura de capital. O sistema orçamentário como ferramenta de planeamento e controlo de resultados.
Mercado de Capitais: Poupança. Ativos Financeiros. Sistema Financeiro Nacional. Sociedades Anónimas. Investimento no Mercado de Capitais. Análise de balanço. Desenvolvimento económico e mercado de capitais.
Estratégia Mercadológica: Os mercados e o comportamento dos compradores. Composto de marketing. Decisões de produto, de preço, de distribuição e de comunicação. Sistema de informações em marketing (SIM). Estratégia de marketing: conceito, formulação e componentes.
Teoria dos Jogos: Breve histórico da teoria dos jogos. Natureza e limites da teoria dos jogos: a questão da racionalidade. Definição de um jogo. Jogos em Economia e Administração. A modelagem de um jogo. Representação de um jogo simultâneo: a forma normal ou estratégica. Representação de um jogo sequencial: a forma estendida. Comparação entre a forma normal e a forma estendida. Análise de um jogo simultâneo de informação completa: eliminação iterativa

de estratégias estritamente dominadas e equilíbrio de Nash. Jogos importantes. Estratégias mistas. Jogos de barganha. Modelos de liderança, de quantidade e de preços. Análise de jogos repetidos: o paradoxo do dilema dos prisioneiros em jogos repetidos finitos. Equilíbrio perfeito em subjogos em jogos repetidos finitos. O teorema popular e as múltiplas possibilidades de cooperação.
Seminário Integrador Temático VI: Seminário com apresentação de atividades temáticas referentes aos conteúdos desenvolvidos no Ano 4 – Período 7.
Cultura Empreendedora e Criatividade: O empreendedorismo como resposta ao novo conceito de empregabilidade. Desenvolvimento de atitudes, capacidades e habilidades empreendedoras.
Administração Orçamentária: Orçamentos empresariais e demonstrações financeiras projetadas. Controlo orçamentário e análise de variações orçamentárias.
Elaboração e Administração de Projetos: Planeamento, programa e controlo de projetos e produtos especiais, produzidos sob encomenda. Organização geral. Técnicas de Gantt, CPM, PERT/TEMPO e PERT/CUSTO. Uso de software para gerenciamento de projetos.
Desenvolvimento de Recursos Humanos: Relações de trabalho. Novas tecnologias de Recursos Humanos. Remuneração total. Administração participativa. Desenvolvimento organizacional e condições de trabalho. Capital intelectual. Cultura Organizacional e Desafios para a Administração de Recursos Humanos.
Projeto de TCC: Fundamentos e elaboração do projeto de TCC. A prática profissional e o Trabalho de Conclusão. Aspectos técnicos da redação e comunicação direta.
Organização dos Serviços de Saúde: Tipos de organizações, estrutura, tomadas de decisão características dos serviços de saúde.
Direção Estratégica: Visão globalística, sistêmica, empreendedora, humanística, participativa e inovadora da organização. Modelos de plano estratégico (etapas e componentes). Relações existentes entre as áreas funcionais e entre os diversos tipos de recursos utilizados pelas organizações (relações de causa e efeito), entre a organização e o ambiente-tarefa (clientes externos e fornecedores), e entre a organização e a comunidade geral.
Empreendimentos e Modelos de Negociação: A importância da inovação tecnológica como diferencial competitivo para a pequena e média empresa. Abertura e gerenciamento de novos negócios.
Estágio Supervisionado – TCC: Desenvolvimento de um trabalho aplicado em uma das áreas específicas de Administração (Geral, Recursos Humanos, Marketing, Operações e Logística, Finanças, Governo e Orçamento etc.).

Fonte: Bunn & Silva (2014: 20-30).

Anexo 5.6 - Testes estatísticos da Dimensão Pessoal – UAB/Brasil.

Tabela A5.6.1: D.2 Género * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Género	Feminino	0	0	15	17	32
	Masculino	2	2	10	17	31
Total		2	2	25	34	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.281		.173		
	V de Cramer	.281		.173		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.2: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	2	16	11	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	2	17	20
	Com experiência e concluído	1	0	7	6	14
Total		2	2	25	34	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.504		.014		
	V de Cramer	.356		.014		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.3: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho como fora dele)]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	0	9	9	18
	31 à 40 anos	2	2	8	16	28
	41 à 50 anos	0	0	2	7	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		2	2	22	32	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.019		.089	-.143	.887 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.026		.121	.194	.847 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula; b) uso do erro padrão assintótico a hipótese nula; c) Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.4: D.2 Género * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]				Total
		Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	
D.2 Género	Feminino	1	1	8	22	32
	Masculino	2	2	11	16	31
Total		3	3	19	38	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.181		.558		
	V de Cramer	.181		.558		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.5: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]				Total
		Nada Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	0	3	14	18
	31 à 40 anos	2	3	6	17	28
	41 à 50 anos	0	0	4	5	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		3	3	16	36	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.145		.103	-1.097	.277 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.238		.117	-1.830	.073 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.6: D.7 Qual a sua experiência no ensino superior anterior à realização desta graduação na UAB/Brasil? * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]				Total
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	3	5	21	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	6	13	20
	Com experiência e concluído	2	0	8	4	14
Total		3	3	19	38	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.499		.016		
	V de Cramer	.353		.016		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.7: D.2 Género * C.5 A graduação contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Género	Feminino	0	3	8	21	32
	Masculino	2	3	9	17	31
Total		2	6	17	38	36
Medidas Simétricas						
		Valor			Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal		Phi			.482	
		V de Cramer			.482	
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.8: Idadeestrato * C.5 A graduação contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	2	3	13	18
	31 à 40 anos	2	2	7	17	28
	41 à 50 anos	0	1	3	5	9
	51 à 60 Anos	0	0	2	1	3
Total		2	5	15	36	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.096		.105	-.720	.474 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.142		.125	-1.076	.287 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.9: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.5 A graduação contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	2	10	17	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	1	3	15	20
	Com experiência e concluído	1	3	4	6	14
Total		2	6	17	38	63
Medidas Simétricas						
		Valor			Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal		Phi			.264	
		V de Cramer			.264	
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.10: D.2 Gênero * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]				Total
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
D.2 Gênero	Feminino	1	2	15	14	32
	Masculino	2	2	11	16	31
Total		3	4	26	30	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.130		.785		
	V de Cramer	.130		.785		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.11: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]				Total
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	1	6	10	18
	31 à 40 anos	2	1	12	13	28
	41 à 50 anos	0	1	3	5	9
	51 à 60 Anos	0	0	2	1	3
Total		3	3	23	29	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.001		.114	.007	.995 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.038		.130	-.282	.779 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.12: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]				Total
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	1	15	13	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	1	7	11	20
	Com experiência e concluído	2	2	4	6	14
Total		4	4	26	30	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.350		.259		
	V de Cramer	.248		.259		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.13: D.2 Gênero * C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	0	9	11	12	32
	Masculino	2	8	13	8	31
Total		2	17	24	20	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.219		.390		
	V de Cramer	.219		.390		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.14: Idadeestrato * C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	5	2	11	18
	31 à 40 anos	2	7	13	6	28
	41 à 50 anos	0	2	6	1	9
	51 à 60 Anos	0	1	1	1	3
Total		2	15	22	19	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.173		.124	-1.317	.193 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.221		.134	-1.698	.095 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.15: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	7	10	12	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	5	8	6	20
	Com experiência e concluído	1	5	6	2	14
Total		2	17	24	20	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.275		.576		
	V de Cramer	.194		.576		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.16: D.2 Género * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género	Feminino	1	20	7	4	32
	Masculino	3	10	12	6	31
Total		4	30	19	10	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.309		.110		
	V de Cramer	.309		.110		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.17: Idadeestrato * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	9	8	1	18
	31 à 40 anos	3	11	7	7	28
	41 à 50 anos	1	4	2	2	9
	51 à 60 Anos	0	2	1	0	3
Total		4	26	18	10	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.031		.106	-.230	.819 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.027		.118	-.203	.840 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.18: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	15	8	4	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	9	6	4	20
	Com experiência e concluído	1	6	5	2	14
Total		4	30	19	10	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.113		.992		
	V de Cramer	.080		.992		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.19: C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os docentes]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os docentes]			Total
		Pouco	Bastante	Fundamental	
C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]	Nada	4	0	0	4
	Pouco	7	21	2	28
	Bastante	3	13	3	16
	Fundamental	0	5	5	10
Total		14	38	10	
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.504	.096	4.563	.000 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.479	.102	4.263	.000 ^c
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.20: C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os docentes]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os docentes]			Total
		Pouco Satisfeito/a	Satisfeito/	Muito Satisfeito/a	
C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]	Nada	1	1	0	2
	Pouco	5	10	2	17
	Bastante	6	16	2	24
	Fundamental	2	12	6	20
Total		14	39	10	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.273	.118	2.220	.030 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.272	.120	2.211	.031 ^c
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.21: C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os colegas]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os colegas]				Total
		Nada Satisfeito/a	Pouco Satisfeito/a	Satisfeito	Muito Satisfeito/a	
C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]	Nada	0	2	1	1	4
	Pouco	0	5	15	10	30
	Bastante	0	1	11	7	19
	Fundamental	0	0	6	4	10
Total		0	8	33	22	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro Padrão ^a		Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.211	.119		1.686	.097 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.185	.124		1.470	.147 ^c
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.22: C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os colegas]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os colegas]				Total
		Nada Satisfeito/a	Pouco Satisfeito/a	Satisfeito	Muito Satisfeito/a	
C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]	Nada	0	0	1	1	2
	Pouco	0	5	9	3	17
	Bastante	0	1	15	8	24
	Fundamental	0	2	8	10	20
Total		0	8	33	22	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro Padrão ^a		Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.236	.129		1.900	.062 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.254	.127		2.054	.044 ^c
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.23: C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os tutores]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os tutores]				Total
		Nada Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Satisfeito	Muito Satisfeito/a	
C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contatos profissionais a quem posso recorrer quando tenho algum problema laboral]	Nada	0	2	2	0	4
	Pouco	0	2	18	11	30
	Bastante	2	1	9	9	19
	Fundamental	0	1	1	8	10
Total		1	6	28	28	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro Padrão ^a		Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.293	.129		2.396	.020 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.321	.123		2.651	.010 ^c
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.24: C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os tutores]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade Aberta. [Interação com os tutores]				Total
		Nada Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Satisfeito	Muito Satisfeito/a	
C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]	Nada	0	1	1	0	2
	Pouco	1	2	9	5	17
	Bastante	0	2	11	11	24
	Fundamental	0	1	7	12	20
Total		1	6	28	28	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro Padrão ^a		Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.326	.111		2.697	.009 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.305	.117		2.498	.015 ^c
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.25: D.2 Género * C.5 A graduação contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Género	Feminino	0	4	13	15	32
	Masculino	2	3	16	10	31
Total		2	7	29	25	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.234		.329		
	V de Cramer	.234		.329		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.26: Idadeestrato * C.5 A graduação contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	4	2	12	18
	31 à 40 anos	2	2	14	10	28
	41 à 50 anos	0	1	7	1	9
	51 à 60 Anos	0	0	2	1	3
Total		2	7	25	24	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.142		.114	-1.076	.287 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.233		.134	-1.796	.078 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.27: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.5 A graduação contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	3	13	13	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	2	9	8	20
	Com experiência e concluído	1	2	7	4	14
Total		2	7	29	25	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.206		.848		
	V de Cramer	.146		.848		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.28: D.2 Gênero * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivesse maior interesse em ingressar no ensino superior]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivesse maior interesse em ingressar no ensino superior]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	9	11	11	32
	Masculino	1	7	15	8	31
Total		2	16	26	19	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.145		.724		
	V de Cramer	.145		.724		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.29.: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivesse maior interesse em ingressar no ensino superior]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivesse maior interesse em ingressar no ensino superior]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	7	6	5	18
	31 à 40 anos	1	7	10	10	28
	41 à 50 anos	0	1	6	2	9
	51 à 60 Anos	1	0	2	0	3
Total		2	15	24	17	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.028		.138	-.210	.835 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.035		.128	.261	.795 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.30: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivesse maior interesse em ingressar no ensino superior]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivesse maior interesse em ingressar no ensino superior]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	7	10	12	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	4	10	5	20
	Com experiência e concluído	1	5	6	2	14
Total		2	16	26	19	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.306		.432		
	V de Cramer	.217		.432		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.31: D.2 Gênero * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	12	9	10	32
	Masculino	5	3	20	3	31
Total		6	15	29	13	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.504		.001		
	V de Cramer	.504		.001		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.32: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	7	8	3	18
	31 à 40 anos	5	4	13	6	28
	41 à 50 anos	1	1	5	2	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		6	13	28	11	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.007		.105	.050	.961 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.039		.120	.291	.772 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.6.33: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	3	5	13	8	29
	Com experiência, mas sem conclusão	2	5	9	4	20
	Com experiência e concluído	1	5	7	1	14
Total		7	15	29	13	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.234		.749		
	V de Cramer	.166		.749		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.34: D.2 Gênero * B.14 A graduação na UAB/Brasil oportunizou que...

		B.14 A graduação na UAB/Brasil oportunizou que...						
		A graduação não teve influência na minha opção de residência	Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início do curso	Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego motivada pela minha graduação	Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego não motivada pela minha graduação	Eu mudasse o meu local de residência, pois senti-me mais seguro para buscar oportunidades de trabalho após a graduação	Mudei de cidade por motivos, estritamente, pessoais/familiares	Total
D.2	Fem.	14	11	2	2	1	2	34
Gênero	Masc.	18	10	3	0	0	0	32
Total		32	21	5	2	1	2	63
Medidas Simétricas								
			Valor	Aprox. Sig.				
Nominal por Nominal		Phi	.302					
		V de Cramer	.302					
N de Casos Válidos			63					

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.35: Idadeestrato * B.14 A graduação na UAB/Brasil oportunizou que...

		B.14 A graduação na UAB/Brasil oportunizou que...						
		A graduação não teve influência na minha opção de residência	Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início do curso	Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego motivada pela minha graduação	Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego não motivada pela minha graduação	Eu mudasse o meu local de residência, pois senti-me mais seguro para buscar oportunidades de trabalho após a graduação	Mudei de cidade por motivos, estritamente, pessoais/familiares	Total
Idade	21 à 30 anos	9	5	2	1	1	18	1
	31 à 40 anos	14	9	2	0	1	28	0
	41 à 50 anos	4	5	0	0	0	9	0
	51 à 60 Anos	3	0	0	0	0	3	0
Total		30	19	4	2	1	2	58
Medidas Simétricas								
			Valor	Aprox. Sig.				
Nominal por Nominal		Phi	.422					
		V de Cramer	.244					
N de Casos Válidos			58					

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.6.36: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.14 A graduação na UAB/Brasil oportunizou que...

		B.14 A graduação na UAB/Brasil oportunizou que...						
		A graduação não teve influência na minha opção de residência	Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início do curso	Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego motivada pela minha graduação	Eu mudasse o meu local de residência, devido a uma oportunidade de emprego não motivada pela minha graduação	Eu mudasse o meu local de residência, pois senti-me mais seguro para buscar oportunidades de trabalho após a graduação	Mudei de cidade por motivos, estritamente, pessoais/familiares	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	11	12	3	1	1	1	29
	Com experiência, mas sem conclusão	11	7	2	0	0	0	20
	Com experiência e concluído	10	2	0	1	0	1	14
Total		32	21	5	2	1	2	63
Medidas Simétricas								
			Valor	Aprox. Sig.				
Nominal por Nominal		Phi	.390					
		V de Cramer	.276					
N de Casos Válidos			63					

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 5.7 - Testes estatísticos da Dimensão Económica-laboral – UAB/Brasil.

Tabela A5.7.1: D.2 Género * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género	Feminino	8	8	8	8	32
	Masculino	5	5	11	10	31
Total		13	13	19	18	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.181		.559		
	V de Cramer	.181		.559		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.2: Idadeestrato * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	4	6	6	18
	31 à 40 anos	7	5	8	8	28
	41 à 50 anos	1	3	3	2	9
	51 à 60 Anos	1	1	1	0	3
Total		11	13	18	16	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.157		.117	-1.188	.240 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.148		.120	-1.119	.268 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.7.3: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	6	4	9	10	29
	Com experiência, mas sem conclusão	4	5	4	7	20
	Com experiência e concluído	3	4	6	1	14
Total		13	13	19	18	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.298		.468		
	V de Cramer	.211		.468		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.4: D.2 Gênero * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	11	10	10	32
	Masculino	3	10	13	5	31
Total		4	21	23	15	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.221		.378		
	V de Cramer	.221		.378		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.5: Idadeestrato * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	5	3	9	18
	31 à 40 anos	2	10	12	4	28
	41 à 50 anos	0	4	4	1	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		3	20	21	14	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.185		.118	-1.412	.164 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.211		.132	-1.618	.111 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.7.6: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]

		C.4 Em que medida a graduação o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	8	14	6	29
	Com experiência, mas sem conclusão	3	5	6	6	20
	Com experiência e concluído	0	8	3	3	14
Total		4	21	23	15	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.386		.153		
	V de Cramer	.273		.153		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.7: D.2 Gênero * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	3	12	12	5	32
	Masculino	3	7	17	4	31
Total		6	19	29	9	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.190		.518		
	V de Cramer	.190		.518		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.8: Idadeestrato * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	3	5	6	4	18
	31 à 40 anos	2	10	13	3	28
	41 à 50 anos	0	3	5	1	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		5	19	26	8	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.049		.123	.367	.715 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.038		.135	.281	.780 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.7.9: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos de Fair trade (Comércio Justo)*]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	3	8	14	4	29
	Com experiência, mas sem conclusão	2	5	9	4	20
	Com experiência e concluído	1	6	6	1	14
Total		6	19	29	9	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.184		.908		
	V de Cramer	.130		.908		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.10: D.2 Gênero * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Consumo de produtos locais e/ou orgânicos]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou orgânicos]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	11	12	8	32
	Masculino	3	8	15	5	31
Total		4	19	27	13	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.199		.478		
	V de Cramer	.199		.478		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.11: Idadeestrato * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Consumo de produtos locais e/ou orgânicos]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou orgânicos]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	6	4	6	18
	31 à 40 anos	2	9	12	5	28
	41 à 50 anos	0	1	7	1	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		4	17	25	12	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.033		.118	.246	.807 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.032		.135	.238	.812 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.7.12: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou orgânicos]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou orgânicos]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	8	13	6	29
	Com experiência, mas sem conclusão	2	5	9	4	20
	Com experiência e concluído	0	6	5	3	14
Total		4	19	27	13	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.201		.865		
	V de Cramer	.142		.865		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.13: D.2 Gênero * B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?

		B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?		Total
		Não	Sim	
D.2 Gênero	Feminino	32	0	32
	Masculino	22	9	31
Total		54	9	63
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.415	.001	
	V de Cramer	.415	.001	
N de Casos Válidos		63		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.14: Idadeestrato * B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?

		B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?		Total
		Não	Sim	
Idadeestrato	21 à 30 anos	17	1	18
	31 à 40 anos	24	4	28
	41 à 50 anos	6	3	9
	51 à 60 Anos	2	1	3
Total		49	9	58
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.272	.231	
	V de Cramer	.272	.231	
N de Casos Válidos		58		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.15: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?

		B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da graduação e o momento atual?		Total
		Não	Sim	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	25	4	29
	Com experiência, mas sem conclusão	17	3	20
	Com experiência e concluído	12	2	14
Total		54	9	63
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.015	.993	
	V de Cramer	.015	.993	
N de Casos Válidos		63		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.16: D.2 Gênero * B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?

		B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?		Total
		Não	Sim	
D.2 Gênero	Feminino	13	19	32
	Masculino	12	19	31
Total		25	38	63
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.020	.877	
	V de Cramer	.020	.877	
N de Casos Válidos		63		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.17: Idadeestrato * B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?

		B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?		Total
		Não	Sim	
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	16	18
	31 à 40 anos	13	15	28
	41 à 50 anos	5	4	9
	51 à 60 Anos	3	0	3
Total		23	35	58
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.458	.007	
	V de Cramer	.458	.007	
N de Casos Válidos		58		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.18: Experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?

		B.8 Entre o início da graduação e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?		Total
		Não	Sim	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	9	20	29
	Com experiência, mas sem conclusão	9	11	20
	Com experiência e concluído	7	7	14
Total		25	38	63
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.167	.414	
	V de Cramer	.167	.414	
N de Casos Válidos		63		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.19: D.2 Gênero * Diferença salarial por salários mínimos

		Diferença salarial por salários mínimos				Total
		Redução Salarial	Aumentou até 1 salário mínimo	Aumentou de 1 a 2 salários mínimos	Aumentou mais que 2 salários mínimos	
D.2 Género	Feminino	1	8	6	17	32
	Masculino	3	2	11	15	31
Total		4	10	17	32	63
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal		Phi	.300	.114		
		V de Cramer	.300	.114		
N de Casos Válidos			63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.20: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * Diferença salarial por salários mínimos

		Diferença salarial por salários mínimos				Total
		Redução Salarial	Aumentou até 1 salário mínimo	Aumentou de 1 a 2 salários mínimos	Aumentou mais que 2 salários mínimos	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	6	8	13	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	3	5	11	20
	Com experiência e concluído	1	1	4	8	14
Total		5	10	17	32	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.160	.951			
	V de Cramer	.113	.951			
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.21: Idadeestrato * Diferença salarial por salários mínimos Tabulação cruzada

		Diferença salarial por salários mínimos				Total
		Redução Salarial	Aumentou até 1 salário mínimo	Aumentou de 1 a 2 salários mínimos	Aumentou mais que 2 salários mínimos	
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	3	3	12	18
	31 à 40 anos	4	5	9	10	28
	41 à 50 anos	0	1	3	5	9
	51 à 60 Anos	0	0	1	2	3
Total		4	9	16	29	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.011		.092	-.082	.935 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.072		.126	-.543	.589 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.7.22: D.2 Gênero * B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?

		B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?				Total
		A graduação é fundamental para a atividade profissional que desempenho	A graduação é irrelevante para a atividade profissional que desempenho	A graduação é pouco adequada à atividade profissional que desempenho	A graduação não é fundamental para a atividade profissional que desempenho, mas tem sido útil	
D.2 Gênero	Feminino	10	4	2	16	32
	Masculino	13	2	3	13	31
Total		23	6	5	29	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.157		.670		
	V de Cramer	.157		.670		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.7.23: Idadeestrato * B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?

		B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?				Total
		A graduação é irrelevante para a atividade profissional que desempenho	A graduação é pouco adequada à atividade profissional que desempenho	A graduação não é fundamental para a atividade profissional que desempenho, mas tem sido útil	A graduação é fundamental para a atividade profissional que desempenho	
Idade	21 à 30 anos	1	0	8	9	18
	31 à 40 anos	4	4	12	8	28
	41 à 50 anos	1	1	4	3	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		6	5	27	20	58
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância	Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.157	.100	-1.191		.239 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.214	.115	-1.640		.107 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.7.24: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?

		B.7 Qual é a importância da graduação que realizou para a atividade profissional que desempenha atualmente?				Total
		A graduação é irrelevante para a atividade profissional que desempenho	A graduação é pouco adequada à atividade profissional que desempenho	A graduação não é fundamental para a atividade profissional que desempenho, mas tem sido útil	A graduação é fundamental para a atividade profissional que desempenho	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	5	2	9	13	29
	Com experiência, mas sem conclusão	0	2	12	6	20
	Com experiência e concluído	1	1	8	4	14
Total		6	5	29	23	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.348		.267		
	V de Cramer	.246		.267		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 5.8 - Testes estatísticos da Dimensão Cultural-informativa – UAB/Brasil.

Tabela A5.8.1: D.2 Género * C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Género	Feminino	2	6	10	14	32
	Masculino	3	8	13	7	31
Total		5	14	23	21	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.225		.362		
	V de Cramer	.225		.362		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.2: Idadeestrato * C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	3	5	9	18
	31 à 40 anos	3	6	9	10	28
	41 à 50 anos	1	2	5	1	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		5	12	21	20	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.203		.107	-1.549	.127 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.236		.117	-1.817	.075 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.8.3: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	7	11	10	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	5	7	7	20
	Com experiência e concluído	3	2	5	4	14
Total		5	14	23	21	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.277		.565		
	V de Cramer	.196		.565		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.4: D.2 Gênero * C.5 A graduação contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Gênero	Feminino	0	1	13	18	32
	Masculino	2	2	12	15	31
Total		2	3	25	33	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.204		.452		
	V de Cramer	.204		.452		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.5: Idadeestrato * C.5 A graduação contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	0	5	13	18
	31 à 40 anos	2	2	8	16	28
	41 à 50 anos	0	1	6	2	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		2	3	22	31	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.305		.080	-2.395	.020 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.367		.102	-2.955	.005 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.8.6: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.5 A graduação contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]

		C.5 A graduação contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	1	13	15	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	7	12	20
	Com experiência e concluído	1	2	5	6	14
Total		2	3	25	33	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.318		.383		
	V de Cramer	.225		.383		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.7: D.2 Gênero * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	14	14	3	32
	Masculino	2	11	14	4	31
Total		3	25	28	7	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.114		.845		
	V de Cramer	.114		.845		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.8 Idadeestrato * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	7	7	2	18
	31 à 40 anos	1	10	13	4	28
	41 à 50 anos	0	4	5	0	9
	51 à 60 Anos	0	0	2	1	3
Total		3	21	27	7	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.166		.123	1.263	.212 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.137		.128	1.036	.305 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.8.9: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultural local e suas expressões (música, folclore, tradições)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	11	12	4	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	9	8	2	20
	Com experiência e concluído	0	5	8	1	14
Total		3	25	28	7	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.188		.897		
	V de Cramer	.133		.897		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.10: D.2 Gênero * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Interesse pela história do território onde reside]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Gênero	Feminino	0	16	12	4	32
	Masculino	3	7	16	5	31
Total		3	23	28	9	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.338		.066		
	V de Cramer	.338		.066		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.8.11: Idadeestrato * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Interesse pela história do território onde reside]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	8	6	3	18
	31 à 40 anos	2	9	13	4	28
	41 à 50 anos	0	4	3	2	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		3	21	25	9	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.108		.112	.814	.419 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.106		.127	.799	.428 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.8.12: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]

		C.7 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	12	12	4	29
	Com experiência, mas sem conclusão	2	6	8	4	20
	Com experiência e concluído	0	5	8	1	14
Total		3	23	28	9	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.251		.681		
	V de Cramer	.177		.681		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 5.9 - Testes estatísticos da Dimensão político-social – UAB/Brasil.

Tabela A5.9.1: D.2 Género * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]				Total
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
D.2 Género	Feminino	0	0	14	18	32
	Masculino	1	1	15	14	31
Total		1	1	29	32	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.200		.472		
	V de Cramer	.200		.472		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.2: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]				Total
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	0	8	10	18
	31 à 40 anos	1	1	11	15	28
	41 à 50 anos	0	0	4	5	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		1	1	26	30	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.122		.099	-.920	.361 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.107		.123	-.807	.423 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.9.3: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]				Total
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	0	17	12	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	5	14	20
	Com experiência e concluído	0	1	7	6	14
Total		1	1	29	32	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.413		.096		
	V de Cramer	.292		.096		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.4: D.2 Gênero * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	7	14	10	32
	Masculino	0	6	11	14	31
Total		1	1	13	25	24
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.182		.554		
	V de Cramer	.182		.554		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.5: Idadeestrato * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	3	6	8	18
	31 à 40 anos	0	7	11	10	28
	41 à 50 anos	0	1	4	4	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		1	12	23	22	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.042		.128	-.314	.755 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.049		.130	-.365	.716 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.9.6: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]

		B.13 Em que medida a graduação contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	7	11	11	29
	Com experiência, mas sem conclusão	0	4	8	8	20
	Com experiência e concluído	1	2	6	5	14
Total		1	13	25	24	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.253		.670		
	V de Cramer	.179		.670		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.7: D.2 Gênero * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	8	15	8	32
	Masculino	2	5	15	9	31
Total		3	13	30	17	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.130		.785		
	V de Cramer	.130		.785		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.8: Idadeestrato * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	4	5	8	18
	31 à 40 anos	2	5	15	6	28
	41 à 50 anos	0	1	5	3	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	0	3
Total		3	11	27	17	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.051		.122	-.380	.705 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.074		.136	-.556	.580 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.9.9: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	7	13	9	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	4	11	4	20
	Com experiência e concluído	2	2	6	4	14
Total		3	13	30	17	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.293		.494		
	V de Cramer	.207		.494		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.10: D.2 Gênero * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	0	10	11	11	32
	Masculino	3	12	8	8	31
Total		3	22	19	19	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.256		.249		
	V de Cramer	.256		.249		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.11: Idadeestrato * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	5	4	8	18
	31 à 40 anos	2	11	7	8	28
	41 à 50 anos	0	2	5	2	9
	51 à 60 Anos	0	1	1	1	3
Total		3	19	17	19	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.030		.123	-.224	.824 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.059		.128	-.439	.663 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.9.12: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	8	12	8	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	10	4	5	20
	Com experiência e concluído	1	4	3	6	14
Total		3	22	19	19	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.293		.491		
	V de Cramer	.207		.491		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.13: D.2 Gênero * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	1	14	8	9	32
	Masculino	4	10	9	8	31
Total		5	24	17	17	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.202		.463		
	V de Cramer	.202		.463		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.14: Idadeestrato * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	8	1	7	18
	31 à 40 anos	2	9	10	7	28
	41 à 50 anos	1	2	4	2	9
	51 à 60 Anos	0	1	1	1	3
Total		5	20	16	17	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.051		.132	.380	.705 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.049		.139	.369	.714 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.9.15: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e as políticas públicas.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	11	7	9	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	9	7	3	20
	Com experiência e concluído	2	4	3	5	14
Total		5	24	17	17	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.249		.689		
	V de Cramer	.176		.689		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.16: D.2 Gênero * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse sobre questões políticas.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero	Feminino	0	10	15	7	32
	Masculino	2	8	15	6	31
Total		2	18	30	13	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.190		.516		
	V de Cramer	.190		.516		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.17: Idadeestrato * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse sobre questões políticas.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	5	6	6	18
	31 à 40 anos	1	8	13	6	28
	41 à 50 anos	0	1	8	0	9
	51 à 60 Anos	0	0	2	1	3
Total		2	14	29	13	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.048		.119	.356	.723 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.008		.131	.059	.953 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.9.18: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas.]

		C.8 Em que medida a graduação influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	8	13	7	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	7	9	3	20
	Com experiência e concluído	0	3	8	3	14
Total		2	18	30	13	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.180		.916		
	V de Cramer	.127		.916		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.19: D.2 Gênero * B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?

		B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?				Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas de graduação	Sim, essa participação foi instigada por docentes/colegas de graduação	Sim, já participava antes de fazer a graduação	
D.2 Gênero	Feminino	22	3	0	7	32
	Masculino	20	3	1	7	31
Total		42	6	1	14	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.131		.782		
	V de Cramer	.131		.782		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.20: Idadeestrato * B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?

		B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?			Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas de graduação	Sim, já participava antes de fazer a graduação	
Idadeestrato	21 à 30 anos	15	0	3	18
	31 à 40 anos	18	5	5	28
	41 à 50 anos	6	1	2	9
	51 à 60 Anos	2	0	1	3
Total		41	6	11	58
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.286		.577	
	V de Cramer	.202		.577	
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.21: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?

		B.12 Participa regularmente nas atividades de alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?				Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas de graduação	Sim, essa participação foi instigada por docentes/colegas de graduação	Sim, já participava antes de fazer a graduação	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	20	2	0	7	29
	Com experiência, mas sem conclusão	13	3	1	3	20
	Com experiência e concluído	9	1	0	4	14
Total		42	6	1	14	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.248		.692		
	V de Cramer	.176		.692		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.22: D.2 Gênero * B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação?

		B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação?				Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da graduação	Sim, essa participação foi instigada pelos docentes/colegas da graduação	Sim, já estava antes de fazer a graduação	
D.2 Gênero	Feminino	29	0	1	2	32
	Masculino	25	2	0	4	31
Total		54	2	1	6	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.250		.267		
	V de Cramer	.250		.267		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.23: Idadeestrato * B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação?

		B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação?			Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da graduação	Sim, já estava antes de fazer a graduação	
Idadeestrato	21 à 30 anos	18	0	0	18
	31 à 40 anos	23	1	4	28
	41 à 50 anos	8	0	1	9
	51 à 60 Anos	2	0	1	3
Total		51	1	6	58
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.307		.487	
	V de Cramer	.217		.487	
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.9.24: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação?

		B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua graduação?				Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da graduação	Sim, essa participação foi instigada pelos docentes/colegas da graduação	Sim, já estava antes de fazer a graduação	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	27	0	1	1	29
	Com experiência, mas sem conclusão	18	2	0	0	20
	Com experiência e concluído	9	0	0	5	14
Total		54	2	1	6	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.557		.003		
	V de Cramer	.394		.003		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 5.10 - Testes estatísticos da Dimensão Ecológica – UAB/Brasil.

Tabela A5.10.1: D.2 Género * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
D.2 Género	Feminino	0	12	14	6
	Masculino	2	6	12	11
Total		2	18	26	17
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.298		.132	
	V de Cramer	.298		.132	
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.10.2: Idadeestrato * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	6	9	3
	31 à 40 anos	2	7	8	11
	41 à 50 anos	0	2	6	1
	51 à 60 Anos	0	1	0	2
Total		2	16	23	17
Medidas Simétricas					
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.097		.121	.471 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.097		.119	.469 ^c
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.10.3: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	7	14	8
	Com experiência, mas sem conclusão	1	8	6	5
	Com experiência e concluído	1	7	1	5
Total		2	22	21	18
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.380		.169	
	V de Cramer	.269		.169	
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.10.4: D.2 Gênero * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género	Feminino	0	17	8	7	32
	Masculino	2	5	13	11	31
Total		2	22	21	18	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.410	.014			
	V de Cramer	.410	.014			
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.10.5: Idadeestrato * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	9	4	5	18
	31 à 40 anos	2	8	9	9	28
	41 à 50 anos	0	2	7	0	9
	51 à 60 Anos	0	1	0	2	3
Total		2	20	20	16	58
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.088		.127	.660	.512 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.084		.127	.633	.529 ^c
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.10.6: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	7	15	7	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	6	7	6	20
	Com experiência e concluído	1	5	4	4	14
Total		2	18	26	17	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.251	.682			
	V de Cramer	.177	.682			
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.10.7: D.2 Gênero * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
D.2 Gênero	Feminino	0	10	14	8
	Masculino	2	5	10	14
Total		2	15	24	22
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.307		.114	
	V de Cramer	.307		.114	
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.10.8: Idadeestrato * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Idadeestrato	21 à 30 anos	0	6	7	5
	31 à 40 anos	2	4	11	11
	41 à 50 anos	0	2	4	3
	51 à 60 Anos	0	1	0	2
Total		2	13	22	21
Medidas Simétricas					
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.104		.129	.435 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.116		.131	.388 ^c
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

- Não considerando a hipótese nula.
- Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- Com base em aproximação normal.

Tabela A5.10.9: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	5	14	10
	Com experiência, mas sem conclusão	1	5	7	7
	Com experiência e concluído	1	5	3	5
Total		2	15	24	22
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.283		.536	
	V de Cramer	.200		.536	
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.10.10: C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)] * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, a reciclagem de lixo, etc.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]	Nada	2	0	0	0	2
	Pouco	0	14	1	0	15
	Bastante	0	4	20	0	24
	Fundamental	0	0	5	17	22
Total		2	18	26	17	63

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.898	.032	15.901	.000 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.889	.033	15.153	.000 ^c
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.10.11: C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)] * C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
C.6 Em que medida a graduação despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]	Nada	2	0	0	0	2
	Pouco	0	14	1	0	15
	Bastante	0	7	16	1	24
	Fundamental	0	1	4	17	22
Total		2	22	21	18	63

Medidas Simétricas

		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.836	.050	11.901	.000 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.825	.054	11.402	.000 ^c
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Anexo 5.11 - Testes estatísticos da Dimensão Universidade-Território – UAB/Brasil.

Tabela A5.11.1: D.2 Género * B.15 Em que medida o polo de ensino da UAB que frequentou... [É importante para a região]

		B.15 Em que medida o polo de ensino da UAB que frequentou... [É importante para a região]			Total
		Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Género	Feminino	1	11	20	32
	Masculino	0	17	13	30
Total		1	28	33	62
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.245		.156	
	V de Cramer	.245		.156	
N de Casos Válidos		62			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.2: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * B.15 Em que medida o polo de ensino da UAB que frequentou... [É importante para a região]

		B.15 Em que medida o polo de ensino da UAB que frequentou... [É importante para a região]			Total
		Pouco	Bastante	Fundamental	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	12	16	28
	Com experiência, mas sem conclusão	0	8	12	20
	Com experiência e concluído	1	8	5	14
Total		4	1	33	62
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.286		.279	
	V de Cramer	.202		.279	
N de Casos Válidos		62			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.3: D.2 Género * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]				Total
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
D.2 Género	Feminino	3	12	17	32	3
	Masculino	1	13	17	31	1
Total		1	4	25	34	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.128		.599		
	V de Cramer	.128		.599		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.4: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]				Total
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado(a)	2	12	17	2	31
	Divorciado(a)	0	1	0	0	1
	Solteiro(a)	0	10	9	0	19
	União estável	2	1	7	2	10
	Viúvo(a)	0	1	1	0	2
Total		4	25	34	4	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.389				.301
	V de Cramer	.275				.301
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.5: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]				Total
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	0	0	14	15	29
	Com experiência, mas sem conclusão	0	2	6	12	20
	Com experiência e concluído	0	2	5	7	14
Total		0	4	25	34	63
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.279				.296
	V de Cramer	.198				.296
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.6: Idadeestrato * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]				Total
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	6	11	18	1
	31 à 40 anos	3	10	15	28	3
	41 à 50 anos	0	6	3	9	0
	51 à 60 Anos	0	2	1	3	0
Total		1	4	24	30	58
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância	Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig. ^c
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.124	.115	-.936	.353 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.156	.123	-1.184	.241 ^c	
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.7: D.2 Género * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito Importante	
D.2 Género	Feminino	5	19	8	32
	Masculino	7	15	9	31
Total		12	34	17	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.116			
	V de Cramer	.116			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.8: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado(a)	9	11	11	31
	Divorciado(a)	0	1	0	1
	Solteiro(a)	2	12	5	19
	União estável	1	8	1	10
	Viúvo(a)	0	2	0	2
Total		12	34	17	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.413			
	V de Cramer	.292			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.9: Grau de experiência académica antes de entrar no curso * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência académica antes de entrar no curso	Sem experiência	6	15	8	29
	Com experiência, mas sem conclusão	3	13	4	20
	Com experiência e concluído	3	6	5	14
Total		12	34	17	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.170			
	V de Cramer	.120			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.10: Idadeestrato * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Desempenhar uma profissão que me parecia interessante]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	9	7	18
	31 à 40 anos	6	15	7	28
	41 à 50 anos	2	6	1	9
	51 à 60 Anos	0	2	1	3
Total		10	32	16	58
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.118	.122	-.886	.380 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.157	.124	-1.192	.238 ^c
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.11.11: D.2 Género * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito Importante	
D.2 Género	Feminino	2	13	17	32
	Masculino	1	10	20	31
Total		3	23	37	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.123	.621		
	V de Cramer	.123	.621		
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.12: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado(a)	0	12	19	31
	Divorciado(a)	0	0	1	1
	Solteiro(a)	2	6	11	19
	União estável	1	5	4	10
	Viúvo(a)	0	0	2	2
Total		3	23	37	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.328	.560		
	V de Cramer	.232	.560		
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.13: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	12	15	29
	Com experiência, mas sem conclusão	0	6	14	20
	Com experiência e concluído	1	5	8	14
Total		3	23	37	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.199			
	V de Cramer	.141			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.14: Idadeestrato * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito Importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	6	11	18
	31 à 40 anos	1	9	18	28
	41 à 50 anos	0	4	5	9
	51 à 60 Anos	0	1	2	3
Total		2	20	36	58
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.029	.125	.214	.831 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.007	.132	.052	.959 ^c
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.11.15: D.2 Género * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
D.2 Género	Feminino	4	7	21	32
	Masculino	1	7	23	31
Total		5	14	44	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.173			
	V de Cramer	.173			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.16: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado(a)	2	9	20	31
	Divorciado(a)	0	0	1	1
	Solteiro(a)	3	5	11	19
	União estável	0	0	10	10
	Viúvo(a)	0	0	2	2
Total		5	14	44	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.367			
	V de Cramer	.259			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.17: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	2	7	20	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	19	20
	Com experiência e concluído	2	7	5	14
Total		5	14	44	63
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.479			
	V de Cramer	.339			
N de Casos Válidos		63			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.18: Idadeestrato * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			Total
		Pouco importante	Importante	Muito importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	2	2	14	18
	31 à 40 anos	2	6	20	28
	41 à 50 anos	0	2	7	9
	51 à 60 Anos	0	3	0	3
Total		4	13	41	58
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância	Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.107	.131	-.806	.424 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.133	.135	-1.001	.321 ^c
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.19: D.2 Gênero * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Gênero	Feminino	2	2	5	23	2
	Masculino	0	1	11	19	0
Total		2	3	16	42	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.280		.176		
	V de Cramer	.280		.176		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.20: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado(a)	0	2	8	21	31
	Divorciado(a)	0	0	0	1	1
	Solteiro(a)	2	1	4	12	19
	União estável	0	0	4	6	10
	Viúvo(a)	0	0	0	2	2
Total		2	3	16	42	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.352		.801		
	V de Cramer	.203		.801		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.21: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	0	8	20	29
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	4	15	20
	Com experiência e concluído	0	3	4	7	14
Total		2	3	3	42	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.442		.055		
	V de Cramer	.313		.055		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.22: Idadeestrato * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	1	6	10
	31 à 40 anos	0	2	7	19
	41 à 50 anos	0	0	1	8
	51 à 60 Anos	0	0	2	1
Total		1	3	16	38

Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.147	.120	1.116	.269 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.151	.129	1.139	.259 ^c
N de Casos Válidos		58			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.23: D.2 Género * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
D.2 Género	Feminino	2	6	14	10
	Masculino	1	1	19	10
Total		3	7	33	20

Medidas Simétricas			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	.272	.199
	V de Cramer	.272	.199
N de Casos Válidos		63	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.24: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado(a)	23	0	3	4
	Divorciado(a)	1	0	0	0
	Solteiro(a)	4	4	3	7
	União estável	4	0	1	5
	Viúvo(a)	2	0	0	0
Total		34	4	7	16

Medidas Simétricas			
		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Phi	.623	.080
	V de Cramer	.311	.080
N de Casos Válidos		63	

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.25: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]				Total
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	1	3	16	9	29
	Com experiência, mas sem conclusão	2	2	8	8	20
	Com experiência e concluído	0	2	9	3	14
Total		4	7	7	20	63
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.252		.677		
	V de Cramer	.178		.677		
N de Casos Válidos		63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.26: Idadeestrato * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta graduação, pela UAB/Brasil? Ser um curso que me permitia... [Estudar em regime a distância]				Total
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	
Idadeestrato	21 à 30 anos	1	4	9	4	18
	31 à 40 anos	1	2	13	12	28
	41 à 50 anos	0	0	6	3	9
	51 à 60 Anos	0	0	3	0	3
Total		2	6	31	19	58
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.156	.102	1.182	.242 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.167	.120	1.270	.209 ^c	
N de Casos Válidos		58				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A5.11.27: D.2 Gênero * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...					
		Não teria realizado uma graduação.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, no local onde resido.	Total
D.2 Género	Fem.	16	1	1	5	9	32
	Masc.	18	3	1	2	7	31
Total		34	4	2	7	16	63
Medidas Simétricas							
			Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal		Phi	.205		.620		
		V de Cramer	.205		.620		
N de Casos Válidos			63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.28: D.3 Qual é o seu estado civil? * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...					Total
		Não teria realizado uma graduação.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, no local onde resido.	
D.3 Qual é o seu estado civil?	Casado	23	0	1	3	4	31
	Divorciado	1	0	0	0	0	1
	Solteiro	4	4	1	3	7	19
	União estável	4	0	0	1	5	10
	Viúvo	2	0	0	0	0	2
Total		34	4	2	7	16	63
Medidas Simétricas							
			Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal		Phi	.623	.080			
		V de Cramer	.311	.080			
N de Casos Válidos			63				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.29: Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...					
		UAB...					
		Não teria realizado uma graduação.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, no local onde resido	Total
Grau de experiência acadêmica antes de entrar no curso	Sem experiência	15	4	1	4	5	29
	Com experiência, mas sem conclusão	8	0	1	3	8	20
	Com experiência e concluído	11	0	0	0	3	14
Total		34	4	2	7	16	63
Medidas Simétricas							
		Valor		Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.440		.142			
	V de Cramer	.311		.142			
N de Casos Válidos		63					

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A5.11.30: Idadeestrato * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a graduação através da UAB...					
		Não teria realizado uma graduação.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, mas teria que mudar a minha residência.	Teria realizado a graduação em uma instituição privada, no local onde resido.	Total
Idade	21 à 30 anos	5	3	1	3	6	18
	31 à 40 anos	19	1	1	1	6	28
	41 à 50 anos	5	0	0	3	1	9
	51 à 60 Anos	3	0	0	0	0	3
Total		32	4	2	7	13	58
Medidas Simétricas							
			Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal		Phi	.536		.163		
		V de Cramer	.309		.163		
N de Casos Válidos			58				

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 6.1 - Caracterização da Universidade Aberta de Portugal

O Decreto-Lei nº 444/88 instituiu a criação da Universidade Aberta em 02 de dezembro de 1988. De acordo com esse decreto, a Universidade Aberta objetiva, “prioritariamente, atingir as zonas e os sectores da população que não têm, em grande parte dos casos, possibilidade de frequência presencial de instituições de ensino formais”.

O primeiro artigo do Despacho normativo n.º 65-B/2008 designa que:

A Universidade Aberta, universidade pública de ensino a distância, adiante designada por Universidade, tem como missão, no contexto universitário português e de acordo com a lei que o enquadra, a criação, transmissão e difusão da cultura, dos saberes, das artes, da ciência e da tecnologia, ao serviço da sociedade, através da articulação do estudo, do ensino, da aprendizagem, da investigação e da prestação de serviços.

Esse despacho institui a modalidade de ensino a distância como uma forma de ensino na qual “acomunicação pedagógica se realiza sem co-presença física e se processa através de mediações tecnológicas, privilegiando, na sua vertente *online*, processos de comunicação em rede e multidireccionais e possibilitando a existência de comunidades virtuais, bem como de processos de ensino e aprendizagem contínuos”.

Desta forma, a instituição aponta como sua missão “formar estudantes que, por várias razões, não puderam, no seu tempo próprio, encetar ou prosseguir estudos universitários” e visa também atender “às expectativas de quantos, tendo eventualmente obtido formação superior, desejam reconvertê-la ou atualizá-la; o que significa que, por vocação, tentamos ir ao encontro das expectativas de um público adulto, com experiência de vida e normalmente já empenhado no exercício de uma profissão” (UAb-PT, 2015b: s/n).

Durante o período de 1988 a 2006, a Universidade Aberta atuou segundo um modelo pedagógico de autoaprendizagem, assim como as demais Universidades europeias de ensino a distância na época. Nesse modelo:

Os conteúdos são mediatizados através de manuais escritos, videocassetes e audiocassetes e acompanhados por programas de rádio e televisão, transmitidos em antena aberta possibilitando o seu acesso ao público em geral e não apenas aos estudantes. Não existem turmas e o estudante pode contactar telefonicamente os seus tutores em horários pré-definidos para o efeito, bem como os Centros de Apoio existentes em todas as capitais de Distrito (UAb-PT, 2015: s/n).

A partir do ano de 2007, a instituição passou a utilizar um Modelo Pedagógico Virtual. Nesse contexto, a aprendizagem passa a ter uma perspectiva colaborativa, uma vez que o aluno passa a integrar um grupo e fazer parte de uma turma virtual, ainda que a autoaprendizagem continue presente no processo. Desta forma, professores e estudantes passam a ter a

possibilidade de interagir por meio de plataformas virtuais desenhadas para atender as demandas específicas deste modelo formativo (UAb-PT, 2015).

No planeamento estratégico da Universidade Aberta, para o período de 2011-2015, institui-se algumas dimensões essenciais para consolidação de uma Universidade virtual:

Uma primeira para com a Universidade e o seu papel em matérias de criatividade, inovação e qualidade na educação e formação; a segunda orientada para a comunidade e o diálogo no qual se constrói a identidade e a cultura da organização virtual; uma terceira na cooperação e desenvolvimento, fator decisivo para a interação com a sociedade e a excelência na investigação nos contextos nacional e internacional; a última traduz-se na aposta na língua e cultura portuguesas cujo capital económico se reveste da mais alta importância para o desenvolvimento da UAb (Dias, 2010:02).

Com base nessa perspetiva foi elaborado os principais tópicos que compõem o planeamento estratégico da organização: “Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida, Investigação e Qualidade, Cooperação e Desenvolvimento, e Gestão e Sustentabilidade” (Dias, 2010:03).

Ao longo do tempo a Universidade Aberta já formou mais 30.000 pessoas em diversos países. No ano de 2013 foram ofertadas 12 licenciaturas, 10 cursos de pós-graduação, 23 cursos de mestrado, 6 de doutoramento e 50 cursos de aprendizagem ao longo da vida (UAb-PT, 2015c). No mesmo ano diplomaram-se 733 alunos, de licenciaturas, mestrados e doutoramento, e certificaram-se 422 alunos, em atividade de aprendizagem ao longo da vida (UAb-PT, 2015d).

Para além de sua sede em Lisboa, a Universidade Aberta conta ainda com delegações regionais, localizadas nas cidades de Coimbra e Porto. Trata-se de “um serviço desconcentrado de coordenação territorial e competência geral, orientado para a diversificação e otimização das atividades da Universidade, em articulação com o Reitor, no respeitante à execução da estratégia da Universidade, e com os Departamentos, no que toca à área científico-pedagógica” (UAb-PT, 2015e: s/n), que possuem como objetivos principais:

a) Apoiar e supervisionar atividades de extensão académica que decorram na sua área geográfica de intervenção, bem como atividades de formação de interesse local e regional; b) Apoiar os estudantes nas áreas académicas, científica, administrativa e logística, em articulação com os serviços centrais; c) Propor, promover e desenvolver projetos de cooperação nas áreas da formação, da investigação e do serviço à comunidade, no seio da Universidade e com outras Universidades ou entidades de reconhecido mérito (UAb-PT, 2015e: s/n).

Os centros locais de aprendizagem CLAs complementam a estrutura. Eles atuam como um “braço” da Universidade no território, tanto em Portugal quanto fora dele. Atualmente, existem 17 CLAs em atividades, afixados nas seguintes localidades: Abrantes, Cantanhede, Coruche, Grândola, Madalena, Mêda, Montijo, Peso da Régua, Ponte de Lima, Porto de Mós,

Praia da Vitória, Reguengos de Monsaraz, Ribeira Grande, Sabugal, São João da Madeira, Silves e Maputo (Moçambique).

Anexo 6.2 - Caracterização da licenciatura em Gestão da Universidade Aberta de Portugal

Na Universidade Aberta de Portugal a licenciatura em gestão é obtida mediante a aprovação no maior em gestão e com a aprovação em dos dois menores oferecidos: finanças empresariais ou gestão empresarial (DCSG, 2015/2016). O plano de estudos, com as unidades curriculares que compõem estas fases e a respetiva sinopse estão disponíveis nos anexos 6.4 e 6.5.

Dentre os objetivos principais do curso figura “favorecer um leque de saídas profissionais com destaque para quadros e gestores de empresas e instituições públicas que desenvolvem a sua atividade nos principais setores económicos, nomeadamente banca, seguros, auditoria, indústria e consultoria, administração pública, ensino e investigação, e técnicos oficiais de contas” (DCSG, 2015/2016:03).

O modo de funcionamento do curso está disposto em DCSG (2015/2016:10) e apresenta a seguinte dinâmica:

As atividades de ensino-aprendizagem relativas às diversas unidades curriculares deste curso funcionam em regime a distância, completamente virtual com recurso a uma plataforma de e-learning. O primeiro semestre é antecedido por um módulo inicial totalmente virtual – Ambientação Online – com a duração de 2 semanas, com o objetivo de o(a) ambientar ao contexto virtual e às ferramentas de e-learning e permitir-lhe a aquisição de competências de comunicação online e de competências sociais necessárias à construção de uma comunidade de aprendizagem virtual. Os ex-alunos da Universidade Aberta que já tenham frequentado outros cursos neste regime poderão ficar isentos da frequência deste módulo.

O modelo pedagógico adotado na licenciatura em Gestão foi especificamente concebido para o ensino virtual na Universidade Aberta e é regido pelos seguintes princípios:

a) ensino centrado no estudante, o que significa que o estudante é ativo e responsável pela construção do conhecimento; b) ensino baseado na flexibilidade de acesso à aprendizagem (conteúdos e atividades de aprendizagem), sem imperativos temporais ou de deslocação, de acordo com a disponibilidade do estudante. Este princípio concretiza-se na primazia da comunicação assíncrona. O que permite a não coincidência de espaço e de tempo, já que a comunicação e a interação se processam à medida que é conveniente para o estudante, possibilitando-lhe tempo para ler, processar a informação, refletir e, então, dialogar ou interagir com os demais; c) ensino baseado na interação diversificada, estudante-professor, estudante-estudante, entre o estudante e os recursos de aprendizagem, sendo socialmente contextualizada (DCSG, 2015/2016, p.10).

Tendo em vista esses pressupostos os elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem podem ser resumidos em quatro aspetos principais: classe virtual, plano de unidade curricular, plano de atividades formativas e cartão de aprendizagem (DCSG, 2015/2016).

Os recursos de aprendizagem utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares recomendam que o estudante “trabalhe e estude apoiando-se em diversos recursos de aprendizagem desde textos escritos, livros, recursos *Web*, objetos de aprendizagem, etc”, que estão, parcialmente, em formato digital e são disponibilizados online (DCSG, 2015/2016:12).

No que se refere a avaliação da aprendizagem, em cada unidade curricular é possível a sua realização de forma contínua, ou por meio de um exame final. Na avaliação contínua:

Neste regime, uma parte da avaliação assume o modo eletrónico, através da realização de 2 ou 3 e-fólios, segundo as instruções do professor da respetiva unidade curricular. Além destes, a avaliação é complementada por um p-fólio, que se traduz numa prova de avaliação realizada presencialmente no final do semestre. O número de e-fólios e a respetiva valorização, bem como a valorização do p-fólio são explicitados no Plano de cada Unidade Curricular (PUC). No conjunto, os e-fólios terão uma valorização máxima de 8 valores. Por sua vez, o p-fólio tem uma valorização máxima de 12 valores. A classificação de cada e-fólio realizado pelo estudante, bem como a do p-fólio é registada no respetivo Cartão de Aprendizagem, dispositivo personalizado ao qual apenas o próprio estudante tem acesso, no espaço de cada unidade curricular (DCSG, 2015/2016: 13).

Caso o aluno julgue que não preenche as condições para realizar a avaliação contínua, ele pode optar, no início das atividades letivas, apenas pela realização de um exame no final do semestre (DCSG, 2015/2016).

No mês de outubro de 2015 um importante passo foi dado pela licenciatura em gestão da Universidade Aberta, com o reconhecimento da Ordem dos Técnicos Oficiais de Contas no que se refere à satisfação dos critérios académicos por ela definidos para a inscrição dos diplomados em gestão, com minor em finanças empresariais, como Contabilistas Certificados (OTOC, 2015). Este reconhecimento configura-se como uma ampliação das possibilidades laborais dos licenciados e como um avanço na legitimação do curso frente aos profissionais da área.

Anexo 6.3 - Caracterização das regiões sede dos centros locais de aprendizagem

Portugal é um país do sudoeste da Europa, com uma extensão territorial de cerca de 92.212 km². A população residente em Portugal, de acordo com os resultados definitivos dos Censos 2011, é de 10 562 178 habitantes. Na última década observou-se um abrandamento do crescimento demográfico, com 2% de aumento, face aos 5% observados na década de 90 (CENSO-INE, 2011). O país possui o índice de desenvolvimento humano¹² de 0.830 pontos (2014), o que o coloca na 43^a posição do *ranking* mundial. Este índice tem em conta três variáveis: vida longa e saudável, conhecimentos, e nível de vida digno. Portugal apresenta uma expectativa de vida entre 80-90 anos, taxa de mortalidade em 10,1% por cada mil habitantes e renda per capita de 16.700€ euros anuais (PNUD, 2015).

Relativamente às taxas de escolaridade, Portugal apresenta uma taxa de analfabetismo de 5,2% e 16,5% de sua população possui ensino superior completo (censo de 2011) (PORDATA, 2015), conforme é apresentado nas Tabela A6.3.1 e A6.3.2.

Tabela A6.3.1 Taxa da população analfabeta – Portugal e áreas metropolitanas.

Portugal		Área Metropolitana de Lisboa		Área Metropolitana do Porto	
1981	2011	1981	2011	1981	2011
19%	5%	11%	3%	12%	3%

Fonte: elaborada pela autora, a partir de PORDATA (2015).

Tabela 6.3.2 Taxa da população com ensino superior – Portugal e áreas metropolitanas.

Portugal		Área Metropolitana de Lisboa		Área Metropolitana do Porto	
1960	2011	1960	2011	1960	2011
0,6%	13,2%	1,8%	19,6%	0,7%	14,6%

Fonte: elaborada pela autora, a partir de PORDATA (2015).

Percebe-se que as taxas de analfabetismo caíram substancialmente em Portugal e em suas áreas metropolitanas entre os anos de 1981 e 2011. Por seu lado, a percentagem da população com ensino superior aumentou significativamente entre os anos de 1960 e 2011.

Nesse país serão estudados quatro centros locais de aprendizagem, localizados nos distritos de Setúbal (município de Grândola), de Leiria (município de Porto de Mós), de Viana

¹ O Índice de Desenvolvimento Humano foi criado originalmente para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo; os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano; países com IDH maior que 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto (PNUD, 2003).

do Castelo (município de Ponte de Lima) e região autónoma dos Açores (município de Ribeira Grande – Ilha de São Miguel).

Entretanto, a caracterização das regiões e municípios estudados será apresentada de acordo com três níveis da Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS)¹³ para as unidades territoriais portuguesas, instituído pelo Decreto-Lei n.º 46/89: a NUTS I, que abrange o Continente e as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira; a NUTS II, que engloba sete regiões; e a NUTS III, constituída por 30 sub-regiões. Cada NUTS III divide-se ainda de acordo com as divisões administrativas que correspondem a municípios e freguesias (CENSO, INE, 2011)

6.3.1 Região do Alentejo (NUTS II) e Alentejo Litoral (NUTS III)

A região do Alentejo está situada no centro-sul de Portugal. Compreende os distritos de Portalegre, Évora e Beja, bem como a metade sul do distrito de Setúbal e parte do distrito de Santarém, sendo a maior região de Portugal. Tem uma área de 31 604,91km² (33% do continente) e 713 615 habitantes (AERAlentejo–INE, 2012). Entre os anos de 2001 e 2011 o território perdeu 1% de sua população (CENSO-INE, 2011).

As classificações atribuídas pelas unidades territoriais subdividem a região do Alentejo (NUTS II) em cinco partes (NUTS III), a saber: Alentejo Central, Alto Alentejo, Lezíria do Tejo, Baixo Alentejo e Alentejo Litoral.

Nesta pesquisa, interessa, especialmente, a região Alentejo Litoral, na qual, se situa a vila de Grândola. O Alentejo Litoral é uma sub-região dividida entre o Distrito de Setúbal e o Distrito de Beja. Tem uma área de 5308,4 km², uma população de 97 222 habitantes e compreende os municípios de Alcácer do Sal, Grândola, Odemira, Santiago do Cacém e Sines (PORDATA, 2015).

No respeito os níveis de escolaridade dessas regiões verifica-se (tabela A6.3.3), que as taxas de analfabetismo na região do Alentejo e em sua sub-região Alentejo Litoral, caíram entre os anos 1981 e 2011. Entretanto, são significativamente superiores às taxas registradas nas áreas metropolitanas do país, especialmente no Alentejo Litoral.

Tabela A6.3.3 Taxa da população analfabeta – Alentejo e Alentejo Litoral.

¹³ Estes níveis demarcam as sub-regiões estatísticas em que se divide o território de Portugal, de acordo com o Regulamento (CE) n.º 1059/2003 do Parlamento Europeu e do Conselho de 26 de Maio de 2003 relativo à instituição de uma Nomenclatura Comum das Unidades Territoriais Estatísticas (Jornal Oficial da União Europeia, 2003).

Portugal		Área Metropolitana de Lisboa		Área Metropolitana do Porto		Alentejo		Alentejo Litoral	
1981	2011	1981	2011	1981	2011	1981	2011	1981	2011
18,6%	5,2%	10,9%	3,2%	12,2%	3,4%	30,2%	9,6%	35,6%	11,6%

Fonte: elaborada pela autora, a partir de PORDATA (2015).

No caso da parcela da população com ensino superior, observa-se um aumento considerável entre os anos 1960 e 2011 na região do Alentejo e em sua sub-região Alentejo Litoral. Entretanto, elas encontram-se abaixo dos índices nacionais (13,2%) e também quando comparadas às regiões metropolitanas (Lisboa: 19,6%, Porto: 14,6%), especialmente no caso da sub-região Alentejo Litoral

Tabela A6.3.4: Taxa da população com ensino superior – Alentejo e Alentejo Litoral.

Portugal		Área Metropolitana de Lisboa		Área Metropolitana do Porto		Alentejo		Alentejo Litoral	
1960	2011	1960	2011	1960	2011	1960	2011	1960	2011
0,6%	13,2%	1,8%	19,6%	0,7%	14,6%	0,3%	10,2%	0,2%	8,6%

Fonte: elaborada pela autora, a partir de PORDATA (2015).

6.3.1.1 Centro Local de Aprendizagem de Grândola

Grândola é uma vila portuguesa no Distrito de Setúbal, com cerca de 14.970 habitantes e 825,94 km² de área (PORDATA, 2015). O concelho possui uma população envelhecida, com 207 idosos por cada 100 jovens, sendo que o índice de envelhecimento é muito superior ao do país. A redução dos núcleos familiares de casais com filhos é contínua, sendo que, na última década, sofreram um decréscimo de cerca de 10% (Agrupamento de Escolas de Grândola, 2015).

A taxa de atividade é uma das mais baixas da região do Alentejo Litoral (43%), sendo o trabalho o principal meio de vida da população ativa. O setor terciário continua a ser predominante, absorvendo a maioria da população empregada do concelho (72%), tendo sido o único a registar um aumento de população empregada na última década. A taxa de desemprego no município era, em 2011, de 11 %, sendo mais elevada nas mulheres do que nos homens (Agrupamento de Escolas de Grândola, 2015).

No que se refere ao nível de escolaridade, destaca-se que a taxa de analfabetismo segue a tendência geral de decréscimo das últimas décadas, mas mantém-se mais alta do que no Alentejo Litoral (11,6%), cerca de 12,5%. Esta apresenta ainda mais diferença quando comparada com as regiões metropolitanas de Porto e Lisboa (3,2% e 3,4%, respetivamente) e com a sede do distrito a que pertence (4,3%) (PORDATA, 2015).

Quanto aos índices de escolaridade em nível superior, Grândola apresenta percentuais abaixo da região Alentejo Litoral (7,3% frente a 8,6%) e ainda mais inferiores quando comparado às áreas metropolitanas do país (19,6%, Lisboa – 14,6%, Porto).

Constata-se que tanto as taxas de analfabetismo quanto as taxas relativas à população com ensino superior tiveram resultados positivos ao longo dos anos no município de Grândola. Porém, quando comparadas aos índices encontrados nas regiões metropolitanas do país, ambos os indicadores apresentam um resultado significativamente inferior.

6.3.2 Região Centro (NUTS II) e região de Leiria (NUTS III)

A região do centro é formada por oito unidades territoriais, sendo elas: Beira Baixa, Beiras e Serra da Estrela, Médio Tejo, Oeste, Região de Aveiro, Região de Coimbra, Pinhal Litoral e Viseu Dão-Lafões. Possui cerca de 28 199,40 km² e 2 327 580 habitantes (AERCentro-INE, 2012).

No que se refere às taxas de escolaridades desta região destaca-se que os níveis de analfabetismo caíram significativamente entre os anos 1981 e 2011 (de 22,5% para 6,4%), embora sejam maiores que os encontrados nas regiões metropolitanas do país e que a taxa nacional.

Quanto aos níveis de escolaridade do ensino superior, a região encontra-se abaixo da encontrada em âmbito nacional (12,1% frente a 13,2%) e é ainda mais inferior quando comparada às regiões metropolitanas do país, que apresentam índices de 19,6% (Lisboa) e 14,6% (Porto) (PORDATA, 2015).

Neste trabalho, interessa-se, especialmente, pela região de Leiria, onde está situado o município de Porto de Mós. A região de Leiria compreende 10 municípios: Alvaiázere, Ansião, Castanheira de Pêra, Figueiró dos Vinhos e Pedrógão Grande, Batalha, Leiria (sede do distrito de Leiria), Marinha Grande, Pombal e Porto de Mós. A população em 2011 foi de 294.632, em uma área de 2,449.12 km². Comparativamente com os censos de 2001 a região assistiu a uma diminuição de 4% da população (CIMRL, 2014).

Relativamente aos índices educacionais da região de Leiria observa-se uma grande diminuição dos índices de analfabetismo, passando de 22,6% (1981) para 6,5% (2011). Este resultado acompanha as taxas encontradas na região Centro (6,4% em 2011). Entretanto, é ligeiramente superior ao índice nacional (5,2% em 2011) e significativamente maior que nas regiões metropolitanas de Porto e Lisboa (3,4% e 3,2%, em 2011) (PORDATA, 2015).

A situação do ensino superior na região de Leiria teve uma melhora entre os anos de 1960 e 2011, ao variar de 0,3% para 11,2% o percentual da população com ensino superior. Essa taxa é ligeiramente inferior à encontrada na região Centro (12,1%) e em Portugal (13,2%). Porém, é significativamente inferior às taxas encontradas nas regiões metropolitanas do país (19,6%, Lisboa – 14,6%, Porto) (PORDATA, 2015).

Verifica-se que tanto as taxas de analfabetismo quanto as taxas relativas à população com ensino superior sofreram melhorias na região Centro e em sua sub-região de Leiria. Porém, quando comparadas aos índices encontrados nas regiões metropolitanas do país, ambos possuem um resultado inferior.

6.3.2.1 Centro Local de Aprendizagem de Porto de Mós

O município de Porto de Mós possui cerca de 264km² e 24.500 habitantes e situa-se no seio da região centro do país, sendo um dos dezesseis concelhos do distrito de Leiria (CIMRL, 2015)

No município, o setor terciário cresceu cerca de 10% de 1991 para 2001, embora seja ainda o sector secundário aquele que mais população ativa emprega (56%). O setor terciário foi, aliás, o único sector de atividade que cresceu, às custas de uma diminuição do secundário e sobretudo do primário (CIMRL, 2015). Dentre os principais desafios do município destaca-se o fraco nível de instrução e qualificação da mão-de-obra existente, e a diminuição das taxas de natalidade e a ocorrência de saldo natural negativo, na última década (CMPM, 2015), com uma proporção de 146,5 idosos para cada 100 jovens, em 2013 (PORDATA, 2015).

No que diz respeito à escolaridade da população, é realçado que em todas as freguesias do concelho, a maioria da população tem apenas o 1º ciclo. Este valor é sobretudo preocupante nas freguesias de Alcaria e São Bento, já que mais de 50% da população destas freguesias tem apenas o 1º Ciclo (Carta Educativa, 2007). Os índices de analfabetismo no município são de 5,7%, valor inferior ao encontrado na região de Leiria (6,5%) e na região Centro (6,4%), entretanto superior ao índice nacional (5,2%), e os índices encontrados nas regiões metropolitanas e sede do distrito (PORDATA, 2015).

Quanto a porcentagem de população com ensino superior a taxa é de 8,9%, sendo inferior quando comparado a nível nacional (13,2% de indivíduos com ensino superior) e quando comparado à região centro (12,1%), a sede do distrito (14,7%) e às regiões metropolitanas (Lisboa:19,6%, Porto: 14,6%) (PORDATA, 2015).

Verifica-se que as taxas de analfabetismo e as taxas da população com ensino superior tiveram avanços positivos ao longo dos anos no município de Porto de Mós. Entretanto, quando comparadas aos índices encontradas nas regiões metropolitanas do país, ambos os indicadores apresentam um resultado significativamente abaixo.

6.3.3 Região Norte (NUTS II) e Alto Minho/Minho-Lima (NUTS III)

A Região Norte de Portugal compreende os distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Vila Real e Bragança, e uma parte do extremo norte dos distritos de Aveiro, Viseu e Guarda. Sua extensão territorial é de 21 285,88 km² e sua população é de 3 644 195 habitantes (AERNorte, 2013), sendo o maior centro populacional de Portugal, seguido pela Área Metropolitana de Lisboa. A região norte compreende oito sub-regiões, a saber: Área Metropolitana do Porto, Alto Minho (atualmente denominado Minho-Lima), Alto Tâmega, Ave, Cávado, Douro, Tâmega e Sousa e Terras de Trás-os-Montes.

Sobre os índices de escolaridade nesta região, destaca-se que a taxa de analfabetismo da população é de 5,0%, semelhante à encontrada no país (5,2%), e superior às encontradas nas regiões metropolitanas (Lisboa: 3,2%, Porto: 3,4%) (PORDATA, 2015).

No âmbito da escolaridade de nível superior, a região apresenta 12% de sua população com ensino superior, valor abaixo do encontrado em Portugal (13,2%) e nas regiões metropolitanas (Lisboa: 19,6%; Porto: 14,6%) (PORDATA, 2015).

Este trabalho interessa-se, especialmente, pela região do Alto Minho/Minho-Lima, onde se encontra o município de Ponte de Lima. A região do Alto Minho possui 241.147 habitantes (número que vem regredindo continuamente: 244.728 (2011); 250.079 (2001) e uma superfície de 2.218,8km² (PORDATA, 2015). Está limitado a norte e leste pela Galiza, a sul pelo Cávado e a oeste pelo Oceano Atlântico. É constituída por dez municípios: Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Viana do Castelo, Vila Nova de Cerveira (AERNorte, 2013).

Sobre os índices de escolaridade da população, a região possui uma taxa de analfabetismo de 6,9%, superior à encontrada na região Norte (5,0%), nas áreas metropolitanas (Lisboa: 3,2%; Porto: 3,4%) e em nível nacional (5,2%) (PORDATA, 2015).

No que concerne à educação superior, o Alto Minho apresenta 9,7% de sua população com ensino superior, taxa inferior à encontrada na região Norte (12%), nas áreas metropolitanas (Lisboa: 19,6%; Porto: 14,6%) e em Portugal (13,2%) (PORDATA, 2015).

6.3.3.1 Centro Local de Aprendizagem de Ponte de Lima

Ponte de Lima é um município português localizado no Distrito de Viana do Castelo, com 43.151 habitantes e superfície de 320,3km² (PORDATA, 2015). No município há predominância do setor terciário (52,4% da população empregada). Com menor representatividade tem-se o setor primário, com 4,4% da população empregada. Quanto à dinâmica etária, a população tende para um progressivo envelhecimento, tendo em vista que a percentagem de idosos aumentou de 16,9 %, em 2001, para 19,9 %, em 2011 (CENSO, 2011).

Verifica-se que a taxa de analfabetismo de Ponte de Lima encontra-se em 2011 nos 7,1%, sendo que a média dos municípios do Alto Minho situa-se ligeiramente abaixo, nos 6,9%, assim como na região Norte (5%) e em Viana do Castelo (4,4%). Comparativamente às regiões metropolitanas a diferença é ainda maior, sendo de 3,4% na região de Porto e 3,2% na região de Lisboa (PORDATA, 2015).

A taxa a nível do ensino superior no município de Ponte de Lima (7,1%) é inferior à média do Alto Minho (9,7%). A distância é ainda maior quando comparada à sede do distrito (Viana do Castelo: 13,9%), à região Norte (12%) e as regiões metropolitanas (Lisboa:19,6%; Porto: 14,6%) (PORDATA, 2015).

Observa-se que as taxas de analfabetismo e relativas à população com ensino superior variaram positivamente em Ponte de Lima, com o passar dos anos. Todavia, quando comparadas aos índices encontradas nas regiões metropolitanas do país, estes indicadores apresentam resultados significativamente inferiores.

6.3.4 Região Autónoma dos Açores (NUTS II) e Ilha de São Miguel (NUTS III)

A Região Autónoma dos Açores (RRA) é um território autónomo da República Portuguesa, situado no Atlântico Nordeste, dotado de autonomia política e administrativa, consubstanciada no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma dos Açores. A região é formada por um arquipélago transcontinental, com nove regiões: Corvo, Flores, Grupo Central, Faial, Graciosa, Pico, São Jorge, Terceira, Grupo Oriental, Santa Maria e São Miguel; e conta com cerca de 247.495 habitantes e uma superfície de 2.322,0 km² (PORDATA, 2015).

A ilha de São Miguel interessa particularmente a este trabalho, por abrigar o CLA no município de Ribeira Grande. São Miguel é a maior das ilhas do arquipélago dos Açores e também a maior de todas as ilhas integrantes do território português. Possui uma superfície de 744,6 km² e conta com uma população de 138.595 habitantes. É composta pelos municípios de Lagoa, Nordeste, Ponta Delgada, Povoação, Ribeira Grande e Vila Franca do Campo (PORDATA, 2015).

No respeito os níveis de escolaridade dessas regiões verifica-se que as taxas de analfabetismo na região dos Açores e em sua sub-região Ilha de São Miguel indicam, respetivamente, 4,7% e 5,1%, sendo ambas ligeiramente inferiores aos índices continental e nacional (ambos 5,2%). Quando comparadas aos índices das regiões metropolitanas a inferioridade torna-se significativa, tendo em vista as taxas de 3,2% na região de Lisboa e 3,4% na região de Porto (PORDATA, 2015).

No âmbito da escolaridade de nível superior, os Açores registram uma taxa de 10% de sua população com ensino superior, enquanto a taxa na Ilha de São Miguel é ligeiramente maior, 10,4%. Estes índices estão abaixo dos encontrados em nível nacional (13,2%), na região continental (14%), e ainda mais significativamente quando comparados com as áreas metropolitanas (Porto: 14,6%; Lisboa: 19,6%) (PORDATA, 2015).

Notadamente, os índices encontrados na região dos Açores e na Ilha de São Miguel são semelhantes ao da taxa geral do continente do país em termos de analfabetismo. Entretanto, no que se refere à parcela da população com nível superior, os Açores e a Ilha de São Miguel apresentam resultados substancialmente inferiores em termos percentuais, quando comparadas a região continental do país.

6.3.4.1 Centro Local de Aprendizagem de Ribeira Grande

Ribeira Grande possui uma população com cerca 32.587 habitantes, o segundo maior município em superfície na Ilha de São Miguel, ocupando aproximadamente 180 km² (PORDATA, 2015). O município concentra cerca de 23% da população da Ilha de São Miguel, o que o transforma no segundo mais populoso da ilha (Sociedade Portuguesa de Inovação, 2014). Tem a circundá-lo o Oceano Atlântico, a norte, o Concelho de Nordeste a leste, Povoação a sueste, Vila Franca do Campo e Lagoa a sul e Ponta Delgada a sudoeste e a oeste (Carta Educativa – Ribeira Grande, 2006).

Em uma visão geral da economia do município, por setores de atividade, constata-se que, ao nível do número de empresas existentes, o setor terciário é claramente dominante (59%) face aos setores primário e secundário (24% e 17%, respetivamente). No que tange o volume de negócios das empresas, o setor secundário domina (88%), comparativamente com os setores primário e terciário, ambos com 6%. Já o setor secundário é aquele que mais contribui para a criação de riqueza no concelho, com um Valor Acrescentado Bruto muito superior (63%) aos setores terciário (29%) e primário (8%). Ao invés, o setor terciário é o maior empregador do concelho, agregando 61% da população empregada, sendo que os setores secundário e primário agregam, respetivamente, 27% e 12% dos empregados (Sociedade Portuguesa de Inovação, 2014).

Relativamente ao perfil educativo do município de Ribeira Grande, este tem apresentado uma taxa de analfabetismo (6,7%) permanentemente acima quer das médias regionais (RRA: 4,7%; Ilha de São Miguel: 5,1%), quer das médias nacionais e continentais (5,2%) (PORDATA, 2015).

Comparando o município de Ribeira Grande face aos seus congéneres, constata-se que este apresenta a terceira mais elevada taxa de analfabetismo (6,7%) da região, sendo apenas superado pelos concelhos da Povoação (7,2%) e de Vila Franca do Campo (8,6%), ambos na ilha de São Miguel (Sociedade Portuguesa de Inovação, 2014).

No se refere a importância do ensino superior, observa-se que o município apresenta uma taxa de 6,9% de sua população com ensino superior, sendo inferior à Ilha de São Miguel (10,4%) e a RRA (10%). Essa taxa é visivelmente ainda menor quando comparada à região continental (14%) e às áreas metropolitanas (Lisboa: 19,6%; Porto: 14,6%).

Constata-se que tanto o índice de analfabetismo quando o de educação superior do município de Ribeira Grande apresentam um desempenho inferior frente aos índices metropolitanos, regionais e nacionais.

6.3.5 Considerações sobre os índices de escolaridade das populações nas regiões estudadas em Portugal.

Nas tabelas A6.3.5 e A6.3.6 é possível verificar que, no decorrer dos anos, houve uma melhoria significativa nos indicadores de analfabetismo e de educação superior em todos os municípios estudados. Entretanto, estas taxas ainda estão distantes da realidade encontrada em nível continental e nacional. A distância é ainda maior quando os índices municipais são comparados com os registrados nas regiões metropolitanas do país. O que revela uma desigualdade em termos educacionais entre as regiões comparadas.

Tabela A6.3.5: Taxa da população analfabeta – Municípios Portugal

Portugal		Área Metropolitana de Lisboa		Área Metropolitana do Porto		Grândola		Porto de Mós		Ponte de Lima		Ribeira Grande	
1981	2011	1981	2011	1981	2011	1981	2011	1981	2011	1981	2011	1981	2011
18,6%	5,2%	10,9%	3,2%	12,2%	3,4%	35,9%	12,5%	20,8%	5,7%	24,2%	7,1%	25,2%	6,7%

Fonte: elaborada pela autora, a partir de PORDATA (2015).

Tabela A6.3.6: Taxa da população com ensino superior – Municípios Portugal

Portugal		Área Metropolitana de Lisboa		Área Metropolitana do Porto		Grândola		Porto de Mós		Ponte de Lima		Ribeira Grande	
1960	2011	1960	2011	1960	2011	1960	2011	1960	2011	1960	2011	1960	2011
0,6%	13,2%	1,8%	19,6%	0,7%	14,6%	0,2%	7,3%	0,2%	8,9%	0,2%	7,1%	0,1%	6,9%

Fonte: elaborada pela autora, a partir de PORDATA (2015).

Nesse âmbito, o município com menor taxa de analfabetismo foi Porto de Mós (5,7%), que se encontra ligeiramente acima dos índices continentais e nacionais, mas que está ainda mais distante das regiões metropolitanas. No caso de Grândola, município com maior taxa de analfabetismo (12,5%), encontra-se uma diferença de 7.3 pontos percentuais em relação ao nível nacional e de 9.3 pontos percentuais em relação à região metropolitana de Lisboa.

No que tange o ensino superior, o município com melhor performance foi Porto de Mós (8,9%), que, ainda assim, se localiza abaixo dos índices continentais e nacionais (entre 13% e 14%). A disparidade é maior quando a taxa municipal é comparada com as regiões metropolitanas (entre 14% e 19%). Observando o caso do município com menor índice de escolaridade superior, Ribeira Grande (6,9%), vê-se substancial diferença em termos continentais e nacionais (respetivamente, 7,1 e 6,3 pontos percentuais) e, ainda mais substancialmente, em comparação com as regiões metropolitanas, marcando diferenças de 12,7 pontos percentuais (Lisboa) e 7,7 pontos percentuais (Porto).

Daqui se verifica que as performances dos indicadores educacionais possuem uma relação positiva com as áreas metropolitanas do país, enquanto municípios afastados destas

regiões apresentam um desempenho consideravelmente inferior. Acredita-se que a configuração histórica da distribuição das oportunidades escolares contribua para a disparidade entre as regiões. Desta forma, julga-se importante a atenção das políticas públicas para a atenuação destas desigualdades. É também isto que justifica a importância da Universidade Aberta e dos Centros Locais de Aprendizagem nestes territórios periféricos.

Anexo 6.4 - Plano de estudos que conduz à obtenção da licenciatura em Gestão da Universidade Aberta de Portugal.

Quadro 6.4.1 - Plano de estudos que conduz à obtenção da licenciatura em Gestão da Universidade Aberta de Portugal.

<i>Maior em Gestão</i>
1º ano – 1º semestre
Introdução à Estatística Aplicada
Matemática Aplicada à Gestão
Contabilidade Financeira
Informática de Gestão
Princípios de Gestão
1º ano – 2º semestre
Direito Comercial
Contabilidade de Gestão
Macroeconomia
Marketing
Microeconomia
2º ano – 1º semestre
Análise Estatística
Finanças Empresariais
Gestão da Produção e Operações
Gestão de Recursos Humanos
Matemática Financeira
2º ano – 2º semestre
Avaliação de Investimentos
Sistemas de Informação para a Gestão
Tecnologia e Inovação
Gestão Estratégica
Comunicação em Gestão
<i>Minor em Finanças Empresariais</i>
3º ano – 1º semestre
Contabilidade de Gestão Avançada
Contabilidade Financeira Avançada
Controlo de Gestão
Investimentos Financeiros
Optativa: optativas a escolher entre as unidades curriculares que constam no Minor de Gestão Empresarial, desde que pertencente à Área Científica de Gestão, ou entre as unidades curriculares que constam nos quadros 1 e 2, desde que perfaçam um mínimo de 6 ECTS por semestre.
3º ano – 2º semestre
Fiscalidade I
Auditoria Financeira
Casos de Finanças
Contabilidade de Grupos Empresariais
Optativa: optativas a escolher entre as unidades curriculares que constam no Minor de Gestão Empresarial, desde que pertencente à Área Científica de Gestão, ou entre as unidades curriculares que constam nos quadros 1 e 2, desde que perfaçam um mínimo de 6 ECTS por semestre.
<i>Minor em Gestão Empresarial</i>
3º ano – 1º semestre
Casos de Gestão

Global Business
Empreendedorismo
Sociologia e Comportamento organizacional
Optativa (s): optativas a escolher entre as unidades curriculares que constam no Minor de Finanças Empresariais ou dos quadros 1 e 2, desde que perfaçam um mínimo de 6 ECTS por semestre.
3º ano – 2º semestre
Economia Digital e e-Business
Marketing de Serviços
Ética Empresarial
Projeto Empresarial
Optativa (s): optativas a escolher entre as unidades curriculares que constam no Minor de Finanças Empresariais ou dos quadros 1 e 2, desde que perfaçam um mínimo de 6 ECTS por semestre.
Optativas
Optativas: quadro 1
Gestão de PME
Gestão do Conhecimento
Contabilidade de Instituições Financeiras
Contabilidade Pública
Fiscalidade II
Optativas: quadro 2
Gestão do Terceiro Sector
Pensamento Crítico em Gestão
Direito do Trabalho
Ética e Deontologia dos TOC
Fiscalidade III

Fonte: DCSG: Departamento de Ciências Sociais e Gestão (2015/2016: 06-09).

Anexo 6.5 - Sinopses das unidades curriculares do curso de Gestão da Universidade Aberta de Portugal.

Quadro 6.5.1 - Sinopses das unidades curriculares do curso de Gestão da Universidade Aberta de Portugal.

Introdução à Estatística Aplicada: Em quase todas as áreas profissionais e científicas somos confrontados diariamente com a necessidade de extrair informação de qualidade, partindo de um conjunto de dados observados (salários dos funcionários e das administrações, intenções de voto, vendas anuais, habilitações escolares e crescimento de uma população, etc.) sendo, assim, fundamental saber interpretar e avaliar resultados de cálculos estatísticos. Com este objetivo são estudadas algumas formas de apresentação dos dados e o cálculo de medidas de Estatística Descritiva. Faz-se a comparação entre valores de uma variável em diferentes registos no tempo e no espaço e estuda-se a relação linear entre duas variáveis. Na última parte aborda-se o estudo de sucessões cronológicas com aplicação a dados socioeconómicos. Finalmente faz-se uma introdução ao cálculo combinatório, cálculo das probabilidades e conceito de variável aleatória e o caso discreto.
Matemática Aplicada à Gestão: Nesta unidade curricular serão abordados alguns métodos matemáticos e ferramentas básicas da álgebra matricial e do cálculo diferencial aplicadas a problemas nas áreas da economia e gestão.
Contabilidade Financeira: A presente unidade curricular tem por objetivo, numa primeira instância, dar a conhecer conceitos e materiais fundamentais da contabilidade: gasto e rendimento, despesa e receita, pagamento e recebimento; sua evolução, funções e divisões; conta e lançamento; equação fundamental da contabilidade; princípios fundamentais; património, inventário, balancete e balanço; livros de registo contabilístico; sistemas de coordenação contabilística. Seguidamente, a unidade curricular debruçar-se-á pormenorizadamente sobre o Sistema de Normalização Contabilística (SNC) português. Neste âmbito, serão estudadas as oito classes de contas em que este sistema contabilístico se divide. Finalmente, serão tratadas as operações de fim de exercício (da regularização de contas até à aplicação dos resultados).
Informática de Gestão: A presente unidade curricular introduz conceitos de folha de cálculo, nomeadamente de Excel. O Excel enquanto folha de cálculo tem aplicação em vários domínios, nomeadamente em Economia e Gestão. O estudo teórico-prático dos conteúdos programáticos abrange as ferramentas consideradas mais utilizadas na generalidade das situações práticas. Estudo e resolução de problemas de Programação Linear (PL) visando a distribuição eficiente de recursos limitados para atender a um determinado objetivo. Aplicação das funcionalidades da ferramenta Solver na resolução de problemas de Programação Linear.
Princípios de Gestão: A disciplina de Princípios de Gestão tem como objetivos: • apresentar os conceitos fundamentais relacionados com a gestão das organizações; • estudar modelos e teorias de análise estratégica interna e externa. • analisar as formas de globalização e de internacionalização das empresas. • estudar técnicas de gestão de equipas e pessoas.
Direito Comercial: A unidade curricular de Direito Comercial pretende familiarizar as/os estudantes com os conceitos e os instrumentos jurídicos fundamentais da atividade comercial.
Contabilidade de Gestão: A presente unidade curricular visa capacitar os alunos para elaborarem a contabilidade de gestão nos diversos setores de atividade económica, e para a utilizarem enquanto complemento da informação prestada pela contabilidade financeira. Para o efeito supracitado são abordados os principais aspetos da contabilidade de gestão, proporcionando aos alunos uma visão integrada dos sistemas

produtivos e das formas de apuramento de custos que lhes estão associadas, mediante a utilização intensiva de casos práticos.
Macroeconomia: A presente unidade curricular pretende introduzir conceitos fundamentais da macroeconomia; explicar o modo como a macroeconomia é utilizada na compreensão de importantes questões económicas; e introduzir algumas das consequências da União Monetária, em termos de políticas económicas.
Marketing: A unidade curricular Marketing tem por objetivo proporcionar formação profissionalizante nos domínios dos conceitos, das funções, das estratégias e da comunicação de marketing. Desenvolve-se o modelo de aplicação de metodologias das variáveis do Marketing Mix. Abordam-se os fatores determinantes dos mercados empresariais, bem como as vertentes essenciais do comportamento do consumidor.
Microeconomia: Nesta Unidade curricular pretende-se que os estudantes aprendam a pensar como um economista. O rigor sistemático do plano do curso pressupõe o interesse crescente e a intuição do estudante, o qual deverá tornar-se apto a descobrir o “poder” de aplicação dos instrumentos de análise económica às situações da vida, as mais diversas nos seus interesses e valores.
Análise Estatística: Nesta unidade curricular são estudados os conceitos fundamentais sobre variáveis aleatórias, leis de distribuição discretas e contínuas, e da Inferência Estatística clássica, com vista às aplicações na área da Gestão.
Finanças Empresariais: A unidade curricular de Finanças Empresariais pretende proporcionar aos estudantes o conhecimento básico do modo de utilizar as informações contidas nos documentos contabilísticos e extra-contabilísticos, com vista à obtenção de um julgamento seguro sobre a criação de valor ao nível de empresa, de modo a detetar tendências e implementar ações adequadas. Aprofunda o conhecimento da rentabilidade e do risco.
Gestão da Produção e Operações: A Unidade Curricular Gestão da Produção e Operações procura proporcionar aos alunos a capacidade de compreensão e de aplicação dos conceitos, instrumentos e técnicas de gestão de produção. Após abordar a implementação dos meios de produção, induz os temas da previsão da procura e da gestão de projetos. A referência à gestão dos stocks constitui uma introdução às técnicas da Gestão da Produção, entre elas, o método Kanban e o modelo “Just in Time”.
Gestão de Recursos Humanos: A presente unidade curricular visa capacitar os estudantes para assumirem funções em departamentos de gestão de recursos humanos de organizações públicas ou privadas. Para o efeito supracitado, são abordados aspetos fulcrais da gestão de recursos humanos: o seu enquadramento (o sistema de relações laborais português, caracterização da função recursos humanos e da gestão de recursos humanos); a vertente psicossociológica da gestão de recursos humanos; a sua inserção na estratégia organizacional; análise e avaliação de funções; recrutamento e seleção; avaliação do desempenho; remuneração e benefícios complementares.
Matemática Financeira: Nesta unidade curricular são apresentados os conceitos e técnicas básicas de Matemática Financeira.
Avaliação de Investimentos: A unidade curricular de Avaliação de Investimentos pretende proporcionar aos alunos um conjunto de conhecimentos acerca dos principais elementos a considerar no estudo de um projeto de investimento. São tratados os conceitos básicos (valor atual, capital investido, fluxo de caixa) a ser utilizados na análise aprofundada da rentabilidade dos investimentos e métodos de avaliação tradicionais (VAL, TIR, ROI, Pay-Back Period). É apresentado um novo paradigma de avaliação de projetos e tomada de decisão de investimentos baseado nas opções reais.

Sistemas de Informação para a Gestão: A disciplina de Sistemas de Informação de Gestão tem como objetivos: • apresentar os conceitos fundamentais de sistemas e tecnologias de informação; • analisar métodos e técnicas de desenvolvimento de sistemas de informação nas organizações; • estudar técnicas de modelização da informação.
Tecnologia e Inovação: A Unidade Curricular visa proporcionar aos alunos uma abordagem focalizada em técnicas de gestão elaboradas no âmbito da gestão das tecnologias e da inovação tecnológica. Criar no aluno o sentimento que os decisores e as indústrias devem mostrar uma atitude positiva face ao processo de desenvolvimento destas áreas. Dotar o aluno da compreensão dos métodos e das técnicas da gestão da tecnologia, no atual estado de desenvolvimento dos processos, produtos e serviços, e da importância da inovação para as organizações, que em muito contribui para o objetivo de melhorar os produtos/serviços prestados e promover a sua sustentabilidade com suporte da inovação de processos. Enfatizar que as tecnologias e a inovação são fatores determinantes da competitividade das organizações e têm vindo a acentuar-se à medida que a concorrência aumenta, nomeadamente pela globalização dos mercados, a evolução técnica e tecnológica, bem como pelas exigências crescentes e diferenciadas dos clientes.
Gestão Estratégica: A unidade curricular está organizada em torno dos seguintes grandes tópicos: conceitos básicos, análise externa à empresa, análise interna, estratégias ao nível da unidade de negócio, estratégias corporativas e estratégias internacionais. A forma de exposição de parte destas matérias segue o modelo VRIO, desenvolvido por Barney (um dos autores do manual), no âmbito da Resource Based View, oferecendo uma visão integradora ao programa.
Comunicação em Gestão: Esta unidade curricular tem como propósito habilitar o estudante com instrumentos fundamentais para o desenvolvimento de capacidades organizativas e metacognitivas ligadas às técnicas de expressão, comunicação e aprendizagem. Neste sentido, para além de pretender servir de suporte para a frequência de qualquer curso universitário, pela sua insistência na organização do pensamento e nas formas de comunicação, ela propõe-se preparar para o desempenho, com êxito, de algumas interações verbais, próprias das sociedades contemporâneas.
Contabilidade de Gestão Avançada: Esta Unidade Curricular tem como objetivo proporcionar aos estudantes um conhecimento alargado sobre a contabilidade de gestão, nas óticas da criação de valor e da contribuição, como ferramentas imprescindíveis para a gestão das organizações.
Contabilidade Financeira Avançada: A Unidade Curricular Contabilidade Financeira Avançada tem como principal objetivo proporcionar aos alunos um conhecimento alargado sobre alguns temas no âmbito do novo Sistema de Normalização Contabilística (S.N.C.), os quais têm implicações inevitáveis no contexto do relato financeiro a que as empresas em Portugal estão obrigadas, na perspetiva da prestação de informação útil para a gestão e demais utilizadores dessa informação contabilística e financeira. Os temas e conceitos desenvolvidos constam do novo referencial contabilístico em Portugal (S.N.C.) e derivam diretamente das Normas Internacionais de Contabilidade e Normas Internacionais de Relato Financeiro do IASB (IAS / IFRS).
Controlo de Gestão: A unidade curricular pretende transmitir a importância do controlo de gestão nos dias de hoje, enquanto instrumento de avaliação do desempenho estratégico organizacional. Numa primeira parte é tratada a avaliação do desempenho (suas origens, razões e desafios), bem como algumas ferramentas que facilitam a sua exequibilidade (com especial ênfase no Balanced Scorecard). Posteriormente incide-se

sobre a obtenção e preparação da informação tendo em perspetiva a tomada de decisão de acordo com os objetivos estratégicos da empresa.
Investimentos Financeiros: A unidade curricular Investimentos Financeiros é dedicada à seleção de carteiras de ativos, aos modelos de equilíbrio do mercado de capitais e à valorização de ativos financeiros. Após a aprovação nesta unidade curricular, o estudante deverá ser capaz de selecionar uma carteira de ativos, de aplicar modelos de equilíbrio do mercado de capitais e de proceder à valorização de obrigações, ações e opções.
Fiscalidade I: Esta Unidade Curricular tem como objetivo fornecer aos estudantes um conhecimento genérico do sistema fiscal Português, assunto que se reveste de relevante e crescente importância na vida dos cidadãos e das organizações. Assim, a disciplina é composta por uma parte de cariz teórico, relativamente à compreensão da teoria geral dos impostos, sendo a segunda parte destinada ao estudo dos impostos na especialidade, e sendo complementada com uma terceira parte dedicada a aspetos associados à fiscalidade internacional.
Auditoria Financeira: A disciplina de auditoria financeira tem como objetivo fundamental permitir a compreensão do papel que esta representa no atual contexto económico, como elemento credibilizador da informação financeira prestada pelas organizações aos utilizadores dessa mesma informação. Pretende-se, assim, abordar os conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma auditoria financeira, suas principais fases e metodologias utilizadas.
Casos de Finanças: A unidade curricular de Casos de Finanças apresenta um conjunto de situações a serem trabalhadas pelos estudantes, preferencialmente em grupo, sobre casos concretos na gestão de empresas na sua perspetiva financeira. Abrange desde a análise de demonstrações financeiras, onde os estudantes devem analisar um ponto concreto da empresa e indicar medidas corretivas e preventivas para garantir uma estrutura financeira equilibrada, a questões de capital com a estrutura adequada entre capitais próprios e capitais alheios, e ainda a avaliação da empresa incluindo as oportunidades de crescimento. Aborda-se também casos de simulação de investimentos como visão agregadora das finanças empresariais.
Contabilidade de Grupos Empresariais: O objetivo fundamental desta unidade curricular consiste na apresentação da estrutura de relato de contas consolidadas e na abordagem de temas associados a operações de reestruturação empresarial (fusões e aquisições). Assim, serão abordados os objetivos e âmbito de aplicação da consolidação de contas, a definição do perímetro de consolidação e os métodos e registos contabilísticos de consolidação. Ainda no âmbito desta unidade curricular, serão abordadas as matérias relativas ao reconhecimento e mensuração de investimentos em associadas, subsidiárias e em entidades conjuntamente controladas e, bem assim, os principais temas contabilísticos relacionados com a concentração de atividades empresariais.
Casos de Gestão: Nesta unidade curricular pretende-se consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo deste curso na base da análise de situações práticas/reais. Através deste tipo de análise pretende-se que os estudantes demonstrem o adequado conhecimento das diversas matérias de gestão: desde gestão de recursos humanos/constituição de equipas, à estratégia, marketing e desenvolvimento de modelos de negócio. Os métodos pedagógicos privilegiam os soft skills.
Global Business: Esta unidade curricular visa dar os elementos fundamentais dos negócios globais das empresas e do contexto de globalização em que atuam as pequenas e médias empresas. Antes de mais, procede-se a uma definição da globalização enquanto processo e com a caracterização das suas diversas dimensões. Será também

abordada a questão crítica da globalização e das despectivas dominantes que nem sempre se baseiam em dados rigorosos. Parte desta abordagem segue os ensinamentos dos estudos críticos das organizações. Será abordado o tema da implicação para a empresa das várias dimensões da globalização (económica, cultural, política, social e de gestão). Serão ainda abordados os temas do risco, da incerteza do comércio internacional, as oportunidades e perigos da internacionalização dos negócios, a complexidade e a sustentabilidade das atividades comerciais numa perspetiva global.

Empreendedorismo: A disciplina de Empreendedorismo tem como objetivos: • apresentar os conceitos fundamentais relacionados com a definição de empreendedorismo e empreendedor; • compreender os ambientes que favorecem o empreendedorismo; • analisar e discutir diferentes tipos de empreendedorismo: social, corporativo; • compreender o processo empreendedor; • identificar estratégias de crescimento e de consolidação de negócios.

Sociologia e Comportamento organizacional: A presente unidade curricular tem como objetivo genérico estudar o sistema de relações sociais no âmbito das organizações. Concretamente, tem como objetivo capacitar os estudantes para lidarem com as mudanças inter-relacionadas que se têm verificado nas organizações, no trabalho e nas relações laborais. Para alcançar o objetivo supracitado, o programa da unidade curricular aborda de forma encadeada os seguintes temas: • Conceitos básicos (trabalho, flexibilidade e precariedade, a empresa como realidade sociológica, relações laborais); • Transformações do contexto socioeconómico; • Reorganização da produção e inovação organizacional; • A aplicação de novos princípios organizacionais.

Economia Digital e e-Business: A unidade curricular visa: 1. Introduzir o conceito da Economia Digital e conceitos relacionados; 2. Desenvolver capacidades nos processos de negócio das organizações em ambiente virtual e global. Destacam-se as abordagens aos principais conceitos de comércio eletrónico, aos tipos de modelos de negócio eletrónico, ao seu impacto nas organizações; 3. Apresentar os principais tipos de sistemas de informação nas organizações: CRMs e ERPs.

Marketing de Serviços: A unidade curricular tem por objetivo proporcionar aos alunos formação complementar à obtida anteriormente em unidades curriculares de marketing, levando-os a compreender o que há de específico nos serviços e a analisar as consequências ao nível das atuações de marketing. A intangibilidade, heterogeneidade, inseparabilidade e perecibilidade que caracterizam os serviços, colocam desafios específicos aos gestores de marketing; pretende-se dotar o aluno de competências que lhes permitam lidar com aqueles condicionalismos.

Ética Empresarial: A unidade curricular propõe-se estudar atividades, decisões e situações de negócios onde são contemplados aspetos de “certo” ou “errado”, não num sentido financeiro, comercial ou estratégico, mas, em oposição, considerando a dimensão moral de certo e errado. Organizamo-nos do seguinte modo. Discorreremos sobre o significado de ética e a sua aplicação ao campo da business ethics, abordamos as teorias éticas normativas e descritivas, situamos o tema nas principais áreas contíguas atuais: responsabilidade social, desenvolvimento sustentável e teoria dos stakeholders.

Projeto Empresarial: Esta unidade curricular pretende aplicar os conhecimentos de gestão adquiridos ao longo do curso de forma multidisciplinar para o desenvolvimento de um projeto empresarial ou intra-organizacional. Pretende-se promover a aplicação de metodologias de ensino centradas no estudante que incentivem o desenvolvimento do espírito empreendedor, o trabalho em equipa, a discussão, a partilha e a criação de um ambiente de aprendizagem participativo e que se interligue com a realidade organizacional nacional e internacional.

Gestão de PME: Esta unidade curricular tem como objetivo estudar as várias facetas da gestão das PME e de caracterizar os desafios e os diversos elementos e facetas da vida de uma empresa deste tipo na economia de hoje. Serão abordados os vários temas clássicos da gestão das PME como a organização, o planeamento, a direção, o controlo e os recursos humanos. Além desta abordagem clássica, será dada atenção a temas como a tomada de decisão em situação de risco variável, de complexidade e de incerteza mais ou menos radical. Serão ainda consagrados um capítulo ao tema da prospetiva para estas empresas assim como as questões fundamentais de gestão e de organização.
Gestão do Conhecimento: Esta unidade curricular visa dar os fundamentos da gestão do conhecimento nas organizações para além dos sistemas de informação. Uma abordagem crítica será também adotada no que diz respeito às noções de conhecimento, economia e gestão do conhecimento, sociedade do saber, economia da inovação e mudança organizacional para podermos construir os distintos elementos da gestão do conhecimento. Os temas estudados serão: as três gerações de gestão do conhecimento, da informação ao conhecimento, as redes de conhecimento, gestão da mudança e gestão do conhecimento, criatividade e aprendizagem, ferramentas de gestão do conhecimento, dimensão humana da gestão do conhecimento e complexidade e gestão do conhecimento. A matéria também incluirá uma parte de análise de casos.
Contabilidade de Instituições Financeiras: Esta unidade curricular tem como objetivo proporcionar aos alunos um conhecimento sobre o contexto específico do negócio das instituições financeiras, riscos específicos e relevância no panorama económico global e, bem assim, uma perspetiva sobre a estrutura de relato aplicável ao sector bancário e ao sector segurador.
Contabilidade Pública: A unidade curricular Contabilidade Pública aborda as principais questões associadas à normalização da contabilidade pública e demais planos setoriais, numa perspetiva integrada com as questões da orçamentação, cabimentação e assunção de compromissos.
Fiscalidade II: Esta unidade curricular visa expor de forma integrada os mecanismos ao dispor dos cidadãos / contribuintes para garantia dos seus direitos no âmbito da relação jurídica fiscal. Será analisada a legislação de suporta os mecanismos abordados, numa perspetiva iminentemente prática, e bem assim, o regime que regulamente o procedimento de inspeção tributária.
Gestão do Terceiro Setor: Esta unidade curricular visa o estudo sobre as características económicas e sociais das organizações do terceiro setor, das formas de intervenção junto dos grupos de maior risco de exclusão social e das formas de gestão tendo em atenção os processos de mudança socioeconómica e a sua articulação com as políticas públicas.
Pensamento Crítico em Gestão: A unidade curricular visa promover os soft skills em Gestão através do fomento do pensamento crítico. Numa primeira parte somos confrontados com o conceito de pensamento crítico (um conjunto variado de competências cognitivas e disposições intelectuais necessárias à identificação, análise e avaliação de argumentos e de verdades assumidas), o raciocínio, a estrutura e a avaliação argumentativa e uma breve descrição das principais falácias. Numa segunda parte somos confrontados com duas obras que desafiam o quadro atual de pensamento económico e da gestão, colocando questões a montante sobre a sociedade e as opções de produção e de consumo.
Direito do Trabalho: Com esta unidade curricular pretende-se dar a conhecer a dinâmica própria do ordenamento juslaboral, de forma a dotar os alunos de ferramentas para o desempenho das respetivas atividades profissionais. Tendo presente esse

propósito serão abordados os conceitos fundamentais do Direito do Trabalho, fundamentalmente centrados na Relação Individual de Trabalho e procurando-se, sempre que possível, ilustrá-los com decisões jurisprudenciais e práticas reveladoras da aplicação desses conceitos.

Ética e Deontologia dos TOC: A unidade curricular de Ética e Deontologia dos TOC visa dar a conhecer aos alunos o enquadramento dos vetores fundamentais que refém a atividade dos profissionais de contabilidade em Portugal.

Fiscalidade III: A unidade curricular Fiscalidade III visa fundamentalmente tipificar e descrever os crimes e contraordenações no âmbito fiscal. Uma vez tipificadas as infrações, serão descritos os processos inerentes e as penas associadas a cada uma delas.

Fonte: DCSG: Departamento de Ciências Sociais e Gestão (2015/2016: 15-25).

Anexo 6.6 - Testes estatísticos da Dimensão Pessoal - UAb/Portugal.

Tabela A6.6.1: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)].

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)]			
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	1	10	2
	Entre 31 e 40 anos	2	2	15	16
	Entre 41 e 50 anos	0	0	10	11
	Mais de 50 anos	0	0	2	3
Total		2	3	37	32
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.240	.082	2.094	.040 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.257	.099	2.258	.027 ^c
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.2: D.2 Género: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)]			
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante
D.2 Género:	Feminino	2	1	15	18
	Masculino	0	2	22	14
Total		2	3	37	32
Medidas simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.236	.250		
	V de Cramer	.236	.250		
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.3: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais seguro(a) para argumentar e expor a minha opinião (tanto em ambiente de trabalho, como fora dele)]			
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	0	14	18
	Com experiência, mas sem conclusão	2	1	11	8
	Com experiência e concluído	0	2	12	6
Total		2	3	37	32
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.381	.097		
	V de Cramer	.269	.097		
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.4: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	1	3	9	13
	Entre 31 e 40 anos	1	5	10	19	35
	Entre 41 e 50 anos	0	1	7	13	21
	Mais de 50 anos	0	1	2	2	5
Total		1	8	22	43	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.045	.109	-.385	.701 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.050	.113	-.423	.674 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.5: D.2 Género: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	
D.2 Género:	Feminino	1	3	10	22	
	Masculino	0	5	12	21	
Total		1	8	22	43	
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.149	.648			
	V de Cramer	.149	.648			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.6: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu sentisse maior realização pessoal]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	3	8	21	32
	Com experiência, mas sem conclusão	1	2	6	13	22
	Com experiência e concluído	0	3	8	9	20
Total		1	8	22	43	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.252	.581			
	V de Cramer	.178	.581			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.A6.7: D.2 Gênero: * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
D.2 Gênero:	Feminino	1	5	11	24
	Masculino	0	3	20	21
Total		1	8	31	45
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.223	.239		
	V de Cramer	.223	.239		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.A6.8: Idade Estratificada * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Sentir-me melhor consigo mesmo/a e mais capaz]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	0	6	7	13
	Entre 31 e 40 anos	1	5	14	19	39
	Entre 41 e 50 anos	0	2	10	14	26
	Mais de 50 anos	0	1	1	5	7
Total		1	8	31	45	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.038	.099	.344	.732 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.051	.105	.461	.646 ^c	
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.A6.9: Com ou sem experiência * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Sentir-me melhor comigo mesmo/a e mais capaz]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	1	0	15	21	37
	Com experiência, mas sem conclusão	0	4	6	17	27
	Com experiência e concluído	0	4	10	7	21
Total		1	8	31	45	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.379	.057			
	V de Cramer	.268	.057			
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.A6.10: D.2 Gênero: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Gênero:	Feminino	2	4	14	16	36
	Masculino	1	5	21	11	38
Total		3	9	35	27	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.192	.437			
	V de Cramer	.192	.437			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.A6.11: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	1	3	6	3	13
	Entre 31 e 40 anos	2	3	16	14	35
	Entre 41 e 50 anos	0	3	11	7	21
	Mais de 50 anos	0	0	2	3	5
Total		3	9	35	27	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.190	.103	1.642	.105 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.154	.113	1.327	.189 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.12: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu tivesse a minha opinião mais valorizada]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	2	16	14	32
	Com experiência, mas sem conclusão	3	3	9	7	22
	Com experiência e concluído	0	4	10	6	20
Total		3	9	35	27	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.370	.118			
	V de Cramer	.262	.118			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.13: D.2 Gênero: * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Gênero:	Feminino	8	11	12	10	41
	Masculino	3	28	9	4	44
Total		11	39	21	14	84
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.385	.006			
	V de Cramer	.385	.006			
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.14: Idade Estratificada * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	1	7	3	2	13
	Entre 31 e 40 anos	4	16	11	8	39
	Entre 41 e 50 anos	4	14	5	3	26
	Mais de 50 anos	2	2	2	1	7
Total		11	39	21	14	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.110	.108	-1.006	.317 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.118	.108	-1.082	.283 ^c	
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.15: Com ou sem experiência * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Com ou sem experiência	Sem experiência	3	14	11	9	37
	Com experiência, mas sem conclusão	4	14	5	4	27
	Com experiência e concluído	4	11	5	1	21
Total		11	39	21	14	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.271	.395			
	V de Cramer	.192	.395			
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.16: D.2 Género: * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Género:	Feminino	11	16	8	6	41
	Masculino	14	19	5	5	43
Total		25	35	13	11	84
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.127		.716		
	V de Cramer	.127		.716		
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.17: Com ou sem experiência * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Com ou sem experiência	Sem experiência	5	20	5	7	37
	Com experiência, mas sem conclusão	11	7	4	4	26
	Com experiência e concluído	9	8	4	0	21
Total		25	35	13	11	84
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.389		.048		
	V de Cramer	.275		.048		
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.18: Idade Estratificada * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	3	8	1	1	13
	Entre 31 e 40 anos	9	16	9	5	39
	Entre 41 e 50 anos	11	9	3	3	26
	Mais de 50 anos	2	2	0	2	6
Total		25	35	13	11	84
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.015		.114	-.132	.895 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.072		.111	-.650	.518 ^c
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.19: D.2 Gênero: * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
D.2 Gênero:	Feminino	1	7	17	16
	Masculino	0	11	27	6
Total		1	18	44	22
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.318	.035		
	V de Cramer	.318	.035		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.20: Com ou sem experiência * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	7	19	11
	Com experiência, mas sem conclusão	1	4	15	7
	Com experiência concluído	0	7	10	4
Total		1	18	44	22
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.241	.550		
	V de Cramer	.171	.550		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.21: Idade Estratificada * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Dar um apoio mais esclarecido aos meus familiares (filhos, pais, etc.)]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	0	10	3
	Entre 31 e 40 anos	1	8	18	12
	Entre 41 e 50 anos	0	8	13	5
	Mais de 50 anos	0	2	3	2
Total		1	18	44	22
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.131	.097	-1.203	.232 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.146	.098	-1.341	.184 ^c
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.22: D.2 Gênero: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior]			
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
D.2 Gênero:	Feminino	3	9	16	8
	Masculino	4	18	12	4
Total		7	27	28	12
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.260	.172		
	V de Cramer	.260	.172		
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.23: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior].

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior]			
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Com ou sem experiência	Sem experiência	2	12	11	7
	Com experiência, mas sem conclusão	2	6	11	3
	Com experiência e concluído	3	9	6	2
Total		7	27	28	12
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.244	.622		
	V de Cramer	.172	0.622		
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.24: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem mais interesse em ingressar no ensino superior]			
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito Importante
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	5	6	2
	Entre 31 e 40 anos	4	13	13	5
	Entre 41 e 50 anos	3	7	7	4
	Mais de 50 anos	0	2	2	1
Total		7	27	28	12
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.018	.108	-.153	.879 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.023	.112	-.198	.844 ^c
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.25: D.2 Género: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]			
		Nada	Pouco importante	Importante	Muito importante
D.2 Género:	Feminino	3	11	14	8
	Masculino	4	19	12	3
Total		7	30	26	11
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.251		.199	
	V de Cramer	.251		.199	
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.26: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]			
		Nada	Pouco importante	Importante	Muito importante
Com ou sem experiência	Sem experiência	2	12	11	7
	Com experiência, mas sem conclusão	3	6	11	2
	Com experiência e concluído	2	12	4	2
Total		7	30	26	11
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.333		.222	
	V de Cramer	.236		.222	
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.27: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Meus amigos e familiares tivessem maior interesse em regressar aos estudos (caso estejam afastados do ambiente escolar)]			
		Nada	Pouco importante	Importante	Muito importante
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	5	7	1
	Entre 31 e 40 anos	5	14	11	5
	Entre 41 e 50 anos	2	8	7	4
	Mais de 50 anos	0	3	1	1
Total		7	30	26	11
Medidas Simétricas					
		Valor		Significância Erro	
				Padrão ^a	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.001	.104	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.011	.109	-.092	.927 ^c
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.28: D.2 Género: * B.14 A licenciatura oportunizou que...

		B.14 A licenciatura oportunizou que...				Total
		A licenciatura não influenciou a minha opção de residência	Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início da licenciatura	Eu mudasse o meu local de residência devido a (ou em busca de) oportunidades de estudo	Mudei de cidade por motivos, de estritamente, pessoais	
D.2 Género:	Feminino	23	12	0	1	36
	Masculino	24	12	1	1	38
Total		47	24	1	2	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.114	.809			
	V de Cramer	.114	.809			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.29: Com ou sem experiência * B.14 A licenciatura oportunizou que...

		B.14 A licenciatura oportunizou que...				
			Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início da licenciatura	Eu mudasse o meu local de residência devido a (ou em busca de) oportunidades de estudo	Mudei de cidade por motivos, de estritamente, pessoais	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	21	11	0	0	32
	Com experiência, mas sem conclusão	14	7	1	0	22
	Com experiência e concluído	12	6	0	2	20
Total		47	24	1	2	74
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal		Phi	.327	.245		
		V de Cramer	.231	.245		
N de Casos Válidos			74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.30: Idade Estratificada * B.14 A licenciatura oportunizou que...

		B.14 A licenciatura oportunizou que...				Total
		A licenciatura não influenciou a minha opção de residência	Eu continuasse a residir no mesmo local em que estava no início da licenciatura	Eu mudasse o meu local de residência devido a (ou em busca de) oportunidades de estudo	Mudei de cidade por motivos, de estritamente, pessoais	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	9	3	1	0	13
	Entre 31 e 40 anos	23	11	0	1	35
	Entre 41 e 50 anos	11	9	0	1	21
	Mais de 50 anos	4	1	0	0	5
Total		47	24	1	2	17
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.319	.582			
	V de Cramer	.184	.582			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.6.31: C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os colegas]

		C.1 Interação com os colegas				
		Nada Satisfeito/a	Pouco Satisfeito/a	Satisfeito/a	Muito Satisfeito/a	Total
C.4 Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral	Nada	1	9	12	3	25
	Pouco	1	8	14	11	34
	Bastante	0	0	8	5	13
	Fundamental	0	0	3	8	11
Total		2	17	37	27	83
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.438	.075	4.386	.000 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.438	.082	4.385	.000 ^c	
N de Casos Válidos		83				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.32: C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os docentes]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os docentes]				
		Nada Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Satisfeito/a	Muito satisfeito/a	Total
C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Alargou a minha rede de contactos profissionais a quem posso socorrer quando tenho algum problema laboral]	Nada	0	10	14	1	25
	Pouco	1	11	16	7	35
	Bastante	0	1	8	4	13
	Fundamental	1	1	5	4	11
Total		2	23	43	16	84
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.252	.113	2.361	.021 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.287	.098	2.715	.008 ^c	
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.33: C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os colegas]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os colegas]				
		Nada Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Satisfeito/a	Muito satisfeito/a	Total
C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]	Nada	2	4	5	0	11
	Pouco	0	13	18	7	38
	Bastante	0	0	10	11	21
	Fundamental	0	0	5	9	14
Total		2	17	38	27	84
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.567	.063	6.239	.000 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.573	.066	6.329	.000 ^c	
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.6.34: C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento] * C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os docentes]

		C.1 Indique o seu grau de satisfação na frequência do seu curso na Universidade aberta. [Interação com os docentes]				
		Nada Satisfeito/a	Pouco satisfeito/a	Satisfeito/a	Muito satisfeito/a	Total
C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas redes de amizade e interconhecimento]	Nada	1	5	5	0	11
	Pouco	0	14	20	5	39
	Bastante	0	4	13	4	21
	Fundamental	1	1	5	7	14
Total		2	24	43	16	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.355	.113	3.461	.001 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.363	.101	3.544	.001 ^c	
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Anexo 6.7 - Testes estatísticos da Dimensão Económica-Laboral - UAb/Portugal.

Tabela A6.7.1: D.2 Género: * B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?

		B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?			
		A licenciatura é irrelevante para a atividade profissional que desempenha	A licenciatura é pouco adequada à atividade profissional que desempenha	A licenciatura não é fundamental para a atividade profissional que desempenha, mas tem sido útil	A licenciatura é fundamental para a atividade profissional que desempenha
D.2 Género:	Feminino	4	3	14	19
	Masculino	5	1	21	16
Total		9	4	35	35
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.179	.447		
	V de Cramer	.179	.447		
N de Casos Válidos		83			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.2: Com ou sem experiência * B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?

		B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?			
		A licenciatura é irrelevante para a atividade profissional que desempenha	A licenciatura é pouco adequada à atividade profissional que desempenha	A licenciatura não é fundamental para a atividade profissional que desempenha, mas tem sido útil	A licenciatura é fundamental para a atividade profissional que desempenha
Com ou sem experiência	Sem experiência	4	2	11	20
	Com experiência, mas sem conclusão	2	2	10	11
	Com experiência e concluído	3	0	14	4
Total		9	4	35	35
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.352	.114		
	V de Cramer	.249	.114		
N de Casos Válidos		83			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.3: Idade Estratificada * B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?

		B.7 Qual a adequação da licenciatura que realizou e a atividade profissional que desempenha atualmente?			
		A licenciatura é pouco adequada à atividade profissional que desempenha	A licenciatura não é fundamental para a atividade profissional que desempenha, mas tem sido útil	A licenciatura é fundamental para a atividade profissional que desempenha	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	2	4	7	13
	Entre 31 e 40 anos	2	14	14	30
	Entre 41 e 50 anos	0	15	11	26
	Mais de 50 anos	0	2	3	5
Total		4	35	35	74
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância	Erro	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.064	.119	.548	.586 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.021	.120	.179	.858 ^c
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.4: D.2 Gênero: * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	1	12	15	12	40
	Masculino	4	17	17	4	42
Total		5	29	32	16	82
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.287	.081			
	V de Cramer	.287	.081			
N de Casos Válidos		82				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.5: Com ou sem experiência * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	12	13	11	36
	Com experiência, mas sem conclusão	2	8	12	3	25
	Com experiência e concluído	3	9	7	2	21
Total		5	29	32	16	82
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.348	.128			
	V de Cramer	.246	.128			
N de Casos Válidos		82				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.6: Idade Estratificada * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Desenvolveu a minha capacidade para explorar oportunidades de emprego]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	7	3	3	13
	Entre 31 e 40 anos	2	10	18	9	39
	Entre 41 e 50 anos	2	9	10	3	24
	Mais de 50 anos	1	3	1	1	6
Total		5	29	32	16	82
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.134	.113	-1.206	.232 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.118	.113	-1.067	.289 ^c	
N de Casos Válidos		82				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.7.7: D.2 Gênero: * Diferença da Renda Estratificada

		Diferença da Renda Estratificada			Total
		Redução Salarial	Não houve aumento	Aumentou até 1 salário mínimo	
D.2 Gênero:	Feminino	4	7	19	35
	Masculino	3	12	19	40
Total		7	19	38	75
Medidas Simétricas					
			Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi		.293	.169	
	V de Cramer		.293	.169	
N de Casos Válidos			75		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.8: Com ou sem experiência * Diferença da Renda Estratificada

		Diferença da Renda Estratificada			Total
		Redução Salarial	Não houve aumento	Aumentou até 1 salário mínimo	
Com ou sem experiência	Sem experiência	3	7	21	35
	Com experiência, mas sem conclusão	3	5	11	22
	Com experiência e concluído	1	7	6	18
Total		7	19	38	75
Medidas Simétricas					
			Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi		.300	.564	
	V de Cramer		.212	.564	
N de Casos Válidos			75		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.9: Idade Estratificada * Diferença da Renda Estratificada

		Diferença da Renda Estratificada			Total
		Redução Salarial	Não houve aumento	Aumentou até 1 salário mínimo	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	2	8	12
	Entre 31 e 40 anos	3	8	17	32
	Entre 41 e 50 anos	1	8	11	25
	Mais de 50 anos	3	1	2	6
Total		7	19	38	75
Medidas Simétricas					
			Valor	Significância Padrão ^a	Aprox. X ^b
Intervalo por Intervalo	R de Pearson		-.221	.119	.057 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman		-.182	.116	.119 ^c
N de Casos Válidos			75		

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.7.10: D.2 Gênero: * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
D.2 Gênero:	Feminino	13	11	9	3	36
	Masculino	9	19	9	1	38
Total		22	30	18	4	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.227	.283			
	V de Cramer	.227	.283			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.11: Com ou sem experiência * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Com ou sem experiência	Sem experiência	8	13	8	3	32
	Com experiência, mas sem conclusão	6	8	7	1	22
	Com experiência e concluído	8	9	3	0	20
Total		22	30	18	4	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.246	.615			
	V de Cramer	.174	.615			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.12: Idade Estratificada * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumos de produtos de *Fair trade (Comércio justo)]				Total
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	3	6	3	1	13
	Entre 31 e 40 anos	8	14	10	3	35
	Entre 41 e 50 anos	10	8	3	0	21
	Mais de 50 anos	1	2	2	0	5
Total		22	30	18	4	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.152	.108		-1.301	.197 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.170	.112		-1.467	.147 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.7.13: D.2 Gênero: * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Consumo de produtos locais e/ou biológicos]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou biológicos]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	13	13	7	3	36
	Masculino	10	20	7	1	38
Total		23	33	14	4	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.195		.420		
	V de Cramer	.195		.420		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.14: Com ou sem experiência * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou biológicos]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou biológicos]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	8	15	7	2	32
	Com experiência, mas sem conclusão	6	11	4	1	22
	Com experiência e concluído	9	7	3	1	20
Total		23	33	14	4	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.192		.843		
	V de Cramer	.136		.843		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.15: Idade Estratificada * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou biológicos]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Consumo de produtos locais e/ou biológicos]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	3	7	3	0	13
	Entre 31 e 40 anos	8	17	7	3	35
	Entre 41 e 50 anos	11	6	3	1	21
	Mais de 50 anos	1	3	1	0	5
Total		23	33	14	4	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.112		.102	-.959	.341 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.150		.111	-1.285	.203 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.7.16: D.2 Género: * B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?

		B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?			
		N/A	Não	Sim	Total
D.2 Género:	Feminino	1	17	23	41
	Masculino	1	30	13	44
Total		2	47	36	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.272	.043		
	V de Cramer	.272	.043		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.17: Idade Estratificada * B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?

		B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?			
		N/A	Não	Sim	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	5	8	13
	Entre 31 e 40 anos	1	19	19	39
	Entre 41 e 50 anos	0	17	9	26
	Mais de 50 anos	1	6	0	7
Total		2	47	36	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.385	.050		
	V de Cramer	.272	.050		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.18: Com ou sem experiência * B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?

		B.8 Entre o início da licenciatura e o momento atual, houve mudanças no seu enquadramento profissional? (acedeu ao 1º emprego, mudou de emprego ou mudou de categoria/atividade profissional)?			
		N/A	Não	Sim	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	16	21	37
	Com experiência, mas sem conclusão	2	16	9	27
	Com experiência e concluído	0	15	6	21
Total		2	47	36	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.336	.048		
	V de Cramer	.238	.048		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.19: D.2 Gênero: * B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual?

		B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual?			Total
		N/A	Não	Sim	
D.2 Gênero:	Feminino	0	35	6	41
	Masculino	1	37	6	44
Total		1	72	12	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.106	.622		
	V de Cramer	.106	.622		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.20: Com ou sem experiência * B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual?

		B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual?			Total
		N/A	Não	Sim	
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	33	4	37
	Com experiência, mas sem conclusão	1	21	5	27
	Com experiência e concluído	0	18	3	21
Total		1	72	12	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.189	.550		
	V de Cramer	.134	.550		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.21: Idade Estratificada * B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual?

		B.9 Abriu alguma empresa ou atividade profissional por conta própria, entre o início da licenciatura e o momento atual?			Total
		N/A	Não	Sim	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	12	1	13
	Entre 31 e 40 anos	1	32	6	39
	Entre 41 e 50 anos	0	22	4	26
	Mais de 50 anos	0	6	1	7
Total		1	72	12	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.144	.941		
	V de Cramer	.102	.941		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.22: D.2 Gênero: * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	11	12	5	13	41
	Masculino	13	16	5	9	43
Total		24	28	10	22	84
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.130	.701			
	V de Cramer	.130	.701			
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.7.23: Idade Estratificada * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	4	3	3	3	13
	Entre 31 e 40 anos	7	14	5	13	39
	Entre 41 e 50 anos	10	9	2	5	26
	Mais de 50 anos	3	2	0	1	6
Total		24	28	10	22	84
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.177	.107	-1.630	.107 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.189	.109	-1.738	.086 ^c	
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.7.24: Com ou sem experiência * C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]

		C.4 Em que medida a licenciatura o/a preparou para a vida profissional? [Permitiu a minha progressão na carreira]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	9	10	5	13	37
	Com experiência, mas sem conclusão	7	10	2	7	26
	Com experiência e concluído	8	8	3	2	21
Total		24	28	10	22	84
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.259	.464			
	V de Cramer	.183	.464			
N de Casos Válidos		84				

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 6.8 - Testes estatísticos da Dimensão Cultural-Informativa - UAb/Portugal.

Tabela A6.8.1: D.2 Género: * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género:	Feminino	7	12	14	8	41
	Masculino	6	22	12	4	44
Total		13	34	26	12	85
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.228		.221		
	V de Cramer	.228		.221		
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.2: Idade Estratificada * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	1	5	6	1	13
	Entre 31 e 40 anos	7	12	13	7	39
	Entre 41 e 50 anos	4	14	6	2	26
	Mais de 50 anos	1	3	1	2	7
Total		13	34	26	12	85
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.074		.107	-.675	.502 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.107		.105	-.984	.328 ^c
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.8.3: Com ou sem experiência * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Alargar as minhas práticas culturais e de lazer (leitura, cinema, museus, etc.)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	4	14	12	7	37
	Com experiência, mas sem conclusão	5	10	8	4	27
	Com experiência e concluído	4	10	6	1	21
Total		13	34	26	12	85
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.196		.775		
	V de Cramer	.139		.775		
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.4: D.2 Gênero: * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
D.2 Gênero:	Feminino	3	5	16	17
	Masculino	2	6	25	11
Total		5	11	41	28
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.201		.327	
	V de Cramer	.201		.327	
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.5: Idade Estratificada * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	3	7	3
	Entre 31 e 40 anos	4	3	19	13
	Entre 41 e 50 anos	1	4	12	9
	Mais de 50 anos	0	1	3	3
Total		5	11	41	28
Medidas Simétricas					
		Valor		Significância	Erro
				Padrão ^a	Aprox. X ^b
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.082		.095	.747
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.083		.105	.756
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.6: Com ou sem experiência * C.5 A licenciatura contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]

		C.5 A licenciatura contribuiu para: [Tornar-me um(a) cidadã(o) mais informado/a e participativo/a]			
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental
Com ou sem experiência	Sem experiência	1	5	19	12
	Com experiência, mas sem conclusão	2	4	12	9
	Com experiência e concluído	2	2	10	7
Total		5	11	41	28
Medidas Simétricas					
		Valor		Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.139		.949	
	V de Cramer	.099		.949	
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.7: D.2 Gênero: * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	14	14	7	1	36
	Masculino	11	20	7	0	38
Total		25	34	14	1	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.179		.500		
	V de Cramer	.179		.500		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.8: Idade Estratificada * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	3	8	2	0	13
	Entre 31 e 40 anos	11	15	8	1	35
	Entre 41 e 50 anos	10	8	3	0	21
	Mais de 50 anos	1	3	1	0	5
Total		25	34	14	1	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.084	.103	-.712	.479 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.106	.108	-.907	.367 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.8.9: Com ou sem experiência * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela cultura local e suas expressões (música, folclore, tradições, etc)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	11	13	7	1	32
	Com experiência, mas sem conclusão	5	14	3	0	22
	Com experiência e concluído	9	7	4	0	20
Total		25	34	14	1	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.274		.474		
	V de Cramer	.194		.474		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.10: D.2 Gênero: * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões:
[Interesse pela história do território onde reside]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	12	9	14	1	36
	Masculino	10	18	9	1	38
Total		22	27	23	2	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.239		.239		
	V de Cramer	.239		.239		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.8.11: Idade Estratificada * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	2	6	5	0	13
	Entre 31 e 40 anos	10	13	10	2	35
	Entre 41 e 50 anos	9	8	4	0	21
	Mais de 50 anos	1	0	4	0	5
Total		22	27	23	2	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.063		.115	-.535	.594 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.095		.116	-.810	.421 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.8.12: Com ou sem experiência * C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]

		C.7 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as seguintes questões: [Interesse pela história do território onde reside]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	9	10	12	1	32
	Com experiência, mas sem conclusão	5	9	7	1	22
	Com experiência e concluído	8	8	4	0	20
Total		22	27	23	2	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.220		.733		
	V de Cramer	.156		.733		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 6.9 - Testes estatísticos da Dimensão Político social (UAb).

Tabela A6.9.1: D.2 Género: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Género:	Feminino	3	2	14	17	36
	Masculino	0	2	26	10	38
Total		3	4	40	27	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.336	.039			
	V de Cramer	.336	.039			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.2: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	1	10	2	13
	Entre 31 e 40 anos	2	3	14	16	35
	Entre 41 e 50 anos	1	0	14	6	21
	Mais de 50 anos	0	0	2	3	5
Total		3	4	40	27	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.110	.093	.943	.349 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.112	.102	.960	.340 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.9.3: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu me sentisse mais crítico(a) no que se refere a refletir e questionar sobre questões sociais e laborais]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	0	16	16	32
	Com experiência, mas sem conclusão	2	2	12	6	22
	Com experiência e concluído	1	2	12	5	20
Total		3	4	40	27	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.346	.182			
	V de Cramer	.245	.182			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.4: D.2 Gênero: * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Gênero:	Feminino	5	4	14	13	36
	Masculino	2	10	19	7	38
Total		7	14	33	20	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.293		.095		
	V de Cramer	.293		.095		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.5: Com ou sem experiência * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	2	2	14	14	32
	Com experiência, mas sem conclusão	3	5	11	3	22
	Com experiência e concluído	2	7	8	3	20
Total		7	14	33	20	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.410		.052		
	V de Cramer	.290		.052		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.6: Idade Estratificada * B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho] Tabulação cruzada

		B.13 Em que medida a licenciatura contribuiu para que... [Eu participasse e interviesse nas decisões que afetam o meu trabalho]				
		Nada	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	4	7	2	13
	Entre 31 e 40 anos	4	5	13	13	35
	Entre 41 e 50 anos	2	4	11	4	21
	Mais de 50 anos	1	1	2	1	5
Total		7	14	33	20	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.074		.109	-.626	.533 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.055		.109	-.464	.644 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.9.7: D.2 Gênero: * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género:	Feminino	8	8	15	5	36
	Masculino	4	14	14	6	38
Total		12	22	29	11	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.203		.385		
	V de Cramer	.203		.385		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.8: Idade Estratificada * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	1	4	5	3	13
	Entre 31 e 40 anos	8	9	13	5	35
	Entre 41 e 50 anos	3	9	8	1	21
	Mais de 50 anos	0	0	3	2	5
Total		12	22	29	11	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Erro			
			Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.027	.114	.227	.821 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.008	.116	-.067	.947 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.9.9: Com ou sem experiência * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Sinto-me mais seguro para analisar e expor a minha opinião sobre as políticas públicas da minha região e do país]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	5	9	15	3	32
	Com experiência, mas sem conclusão	3	4	10	5	22
	Com experiência e concluído	4	9	4	3	20
Total		12	22	29	11	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.308	.321			
	V de Cramer	.218	.321			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.10: D.2 Gênero: * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	11	12	9	4	36
	Masculino	9	18	6	5	38
Total		20	30	15	9	74
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi		.167	.560		
	V de Cramer		.167	.560		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.11: Idade Estratificada * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	2	5	3	3	13
	Entre 31 e 40 anos	10	13	9	3	35
	Entre 41 e 50 anos	7	10	3	1	21
	Mais de 50 anos	1	2	0	2	5
Total		20	30	15	9	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.106	.132	-.900	.371 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.137	.119	-1.178	.243 ^c	
N de Casos Válidos		74				
a. Não considerando a hipótese nula.						
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.						
c. Com base em aproximação normal.						

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.12: Com ou sem experiência * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse e preocupação com o voto]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	10	10	9	3	32
	Com experiência, mas sem conclusão	2	12	4	4	22
	Com experiência e concluído	8	8	2	2	20
Total		20	30	15	9	74
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi		.345	.184		
	V de Cramer		.244	.184		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.13: D.2 Gênero: * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género:	Feminino	9	14	8	5	36
	Masculino	10	16	10	2	38
Total		19	30	18	7	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.149	.650			
	V de Cramer	.149	.650			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.14: Idade Estratificada * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	1	7	4	1	13
	Entre 31 e 40 anos	9	12	12	2	35
	Entre 41 e 50 anos	8	9	2	2	21
	Mais de 50 anos	1	2	0	2	5
Total		19	30	18	7	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.075	.128	-.635	.528 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.139	.116	-1.191	.237 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.9.15: Com ou sem experiência * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse em acompanhar as campanhas eleitorais e/ou as políticas públicas]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	7	13	10	2	32
	Com experiência, mas sem conclusão	4	10	5	3	22
	Com experiência e concluído	8	7	3	2	20
Total		19	30	18	7	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.251	.587			
	V de Cramer	.178	.587			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.16: D.2 Gênero: * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse sobre questões políticas]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	9	10	11	6	36
	Masculino	6	17	9	6	38
Total		15	27	20	12	74
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi		.186	.464		
	V de Cramer		.186	.464		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.17: Idade Estratificada * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse sobre questões políticas]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	1	5	3	4	13
	Entre 31 e 40 anos	9	8	13	5	35
	Entre 41 e 50 anos	5	11	3	2	21
	Mais de 50 anos	0	3	1	1	5
Total		15	27	20	12	74
Medidas Simétricas						
			Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson		-.152	.111	-1.304	.196 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman		-.174	.109	-1.499	.138 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.9.18: Com ou sem experiência * C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas?
[Despertou o meu interesse sobre questões políticas]

		C.8 Em que medida a licenciatura influenciou em seu pensamento e atitudes políticas? [Despertou o meu interesse sobre questões políticas]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	6	9	12	5	32
	Com experiência, mas sem conclusão	4	9	5	4	22
	Com experiência e concluído	5	9	3	3	20
Total		15	27	20	12	74
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi		.233	.673		
	V de Cramer		.165	.673		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.19: D.2 Gênero: * B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?

		B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?			Total
			Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura	Sim, já estava antes de fazer a licenciatura	
D.2 Gênero:	Feminino	36	3	2	41
	Masculino	39	3	2	44
Total		75	6	4	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.013	.993		
	V de Cramer	.013	.993		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.20: Idade Estratificada * B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?

		B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?			Total
			Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura	Sim, já estava antes de fazer a licenciatura	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	12	1	0	13
	Entre 31 e 40 anos	36	3	0	39
	Entre 41 e 50 anos	24	1	1	26
	Mais de 50 anos	3	1	3	7
Total		75	6	4	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.562	.000		
	V de Cramer	.397	.000		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.21: Com ou sem experiência * B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?

		B.11 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma associação profissional na área da sua licenciatura?			Total
			Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura	Sim, já estava antes de fazer a licenciatura	
Com ou sem experiência	Sem experiência	31	4	2	37
	Com experiência, mas sem conclusão	23	2	2	27
	Com experiência e concluído	21	0	0	21
Total		75	6	4	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.220	.391		
	V de Cramer	.156	.391		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.22: D.2 Gênero: * B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?

		B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?		Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura	
D.2 Gênero:	Feminino	31	4	36
	Masculino	33	0	38
Total		64	4	74
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.300	.035	
	V de Cramer	.300	.035	
N de Casos Válidos		74		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.23: Idade Estratificada * B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?

		B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?		Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	11	1	13
	Entre 31 e 40 anos	31	2	35
	Entre 41 e 50 anos	18	1	21
	Mais de 50 anos	4	0	5
Total		64	4	74
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.149	.950	
	V de Cramer	.105	.950	
N de Casos Válidos		74		

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.9.24: Com ou sem experiência * B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?

		B.12 Está inscrito/a em (ou participa regularmente nas atividades de) alguma organização social (tais como ONGs, Associações comunitárias, etc)?		Total
		Não	Sim, decidi começar a participar, mas não houve influência de docentes ou colegas da licenciatura	
Com ou sem experiência	Sem experiência	31	0	32
	Com experiência, mas sem conclusão	16	2	22
	Com experiência e concluído	17	2	20
Total		64	4	74
Medidas Simétricas				
		Valor	Aprox. Sig.	
Nominal por Nominal	Phi	.327	.094	
	V de Cramer	.231	.094	
N de Casos Válidos		74		

Fonte: elaborado pela autora.

Anexo 6.10 - Testes estatísticos da Dimensão Ecológica-ambiental - UAb/Portugal.

Tabela A6.10.1: D.2 Género: * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género:	Feminino	13	10	9	4	36
	Masculino	13	16	7	2	38
Total		26	26	16	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.174		.522		
	V de Cramer	.174		.522		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.10.2: Idade Estratificada * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	3	7	1	2	13
	Entre 31 e 40 anos	9	14	8	4	35
	Entre 41 e 50 anos	13	3	5	0	21
	Mais de 50 anos	1	2	2	0	5
Total		26	26	16	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.148		.107	-1.273	.207 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.170		.114	-1.464	.148 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
- b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
- c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.10.3: Com ou sem experiência * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	8	12	7	5	32
	Com experiência, mas sem conclusão	8	9	4	1	22
	Com experiência e concluído	10	5	5	0	20
Total		26	26	16	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.318		.280		
	V de Cramer	.225		.280		
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.10.4: D.2 Gênero: * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	12	11	9	4	36
	Masculino	10	22	4	2	38
Total		22	33	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.294	.094			
	V de Cramer	.294	.094			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.10.5: Idade Estratificada * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	2	8	2	1	13
	Entre 31 e 40 anos	9	16	6	4	35
	Entre 41 e 50 anos	10	7	3	1	21
	Mais de 50 anos	1	2	2	0	5
Total		22	33	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.106	.105		-.905	.369 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.134	.111		-1.146	.256 ^c
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.10.6: Com ou sem experiência * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	8	14	6	4	32
	Com experiência, mas sem conclusão	6	11	4	1	22
	Com experiência e concluído	8	8	3	1	20
Total		22	33	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.191	.847			
	V de Cramer	.135	.847			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.10.7: D.2 Gênero: * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Gênero:	Feminino	12	10	9	5	36
	Masculino	9	24	4	1	38
Total		21	34	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.381	.013			
	V de Cramer	.381	.013			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.10.8: Idade Estratificada * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	2	9	1	1	13
	Entre 31 e 40 anos	9	16	6	4	35
	Entre 41 e 50 anos	9	7	5	0	21
	Mais de 50 anos	1	2	1	1	5
Total		21	34	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.037	.116	-.313	.755 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.068	.114	-.581	.563 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.10.9: Com ou sem experiência * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	7	15	6	4	32
	Com experiência, mas sem conclusão	6	11	3	2	22
	Com experiência e concluído	8	8	4	0	20
Total		21	34	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.243	.626			
	V de Cramer	.172	.626			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.10.10: C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Adoção de atitudes ambientalmente responsáveis, como, por exemplo, o uso de produtos biodegradáveis, reciclagem de lixo, etc.]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]	Nada	21	0	0	0	21
	Pouco	1	32	1	0	34
	Bastante	0	1	11	1	13
	Fundamental	0	0	1	5	6
Total		22	33	13	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.957	.019	28.097	.000 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.966	.018	31.781	.000 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.10.11: C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)] * C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]

		C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Implementação ou apresentação de alguma ideia ou iniciativa ecológica em seu trabalho (tais como uma política ambiental)]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
C.6 Em que medida a licenciatura despertou o seu interesse sobre as questões relacionadas ao meio ambiente? [Maior consciência em relação a questões ambientais (ex: poluição, efeito estufa, aquecimento global, etc)]	Nada	20	1	0	0	21
	Pouco	4	24	5	1	34
	Bastante	2	1	10	0	13
	Fundamental	0	0	1	5	6
Total		26	26	16	6	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.808	.061	11.646	.000 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.795	.066	11.109	.000 ^c	
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

- a. Não considerando a hipótese nula.
b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.
c. Com base em aproximação normal.

Anexo 6.11 - Testes estatísticos da Dimensão Universidade-território UAb/Portugal.

Tabela A6.11.1: D.2 Género: * B.15 Em que medida o Centro Local de Aprendizagem (CLA) da UAb que frequentou... [É importante para a região]

		B.15 Em que medida o Centro Local de Aprendizagem (CLA) da UAb que frequentou... [É importante para a região]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
D.2 Género:	Feminino	2	1	10	15	28
	Masculino	1	4	18	6	29
Total		3	5	28	21	57
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal		Phi	.381	.041		
		V de Cramer	.381	.041		
N de Casos Válidos			57			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.2: Com ou sem experiência * B.15 Em que medida o Centro Local de Aprendizagem (CLA) da UAb que frequentou... [É importante para a região]

		B.15 Em que medida o Centro Local de Aprendizagem (CLA) da UAb que frequentou... [É importante para a região]				
		Nada	Pouco	Bastante	Fundamental	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	1	11	12	24
	Com experiência, mas sem conclusão	2	2	10	3	17
	Com experiência e concluído	1	2	7	6	16
Total		3	5	28	21	57
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal		Phi	.350	.324		
		V de Cramer	.247	.324		
N de Casos Válidos			57			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.3: D.2 Género: * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Género:	Feminino	0	3	11	27	41
	Masculino	2	6	18	18	44
Total		2	9	29	45	85
Medidas Simétricas						
			Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal		Phi	.274	.094		
		V de Cramer	.274	.094		
N de Casos Válidos			85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.4: Idade Estratificada * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]			
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	2	5	6
	Entre 31 e 40 anos	0	4	15	20
	Entre 41 e 50 anos	0	3	8	15
	Mais de 50 anos	2	0	1	4
Total		2	9	29	45
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.040	.136	.365	.716 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.042	.116	.382	.703 ^c
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula. b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula; v

Tabela A6.11.5: Com ou sem experiência * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]			
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	3	12	22
	Com experiência, mas sem conclusão	2	2	11	12
	Com experiência e concluído	0	4	6	11
Total		2	9	29	45
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.295	.284		
	V de Cramer	.209	.284		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.6: D.3 Qual é o seu estado civil * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [alcançar posições/condições laborais mais favoráveis]			
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante
D.3 Qual é o seu estado civil		1	0	4	6
	Casado(a)	1	6	18	25
	Divorciado(a)	0	0	1	3
	Solteiro(a)	0	1	5	9
	União de facto	0	2	1	2
Total		2	9	29	45
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.342	.624		
	V de Cramer	.197	.624		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.7: D.2 Género: * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Género:	Feminino	0	4	13	23	40
	Masculino	3	6	19	15	43
Total		3	10	32	38	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.271	.106			
	V de Cramer	.271	.106			
N de Casos Válidos		83				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.8: D.3 estado civil * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura? Ser um curso que me permitia [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
D.3 Qual é o seu estado civil		1	0	4	4	9
	Casado(a)	2	9	17	22	50
	Divorciado(a)	0	0	1	3	4
	Solteiro(a)	0	0	8	7	15
	União de facto	0	1	2	2	5
Total		3	10	32	38	83
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.340	.650			
	V de Cramer	.196	.650			
N de Casos Válidos		83				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.9: Com ou sem experiência * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	4	10	21	35
	Com experiência, mas sem conclusão	3	1	14	9	27
	Com experiência e concluído	0	5	8	8	21
Total		3	10	32	38	83
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.426	.020			
	V de Cramer	.301	.020			
N de Casos Válidos		83				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.10: Idade Estratificada * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar licenciatura?
Ser um curso que me permitia [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [desempenhar uma profissão que me parecia interessante]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	0	9	4	13
	Entre 31 e 40 anos	0	4	16	18	38
	Entre 41 e 50 anos	1	6	5	13	25
	Mais de 50 anos	2	0	2	3	7
Total		3	10	32	38	83
Medidas Simétricas						
		Valor		Significância Erro Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.141		.117	-1.281	.204 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.038		.114	-.342	.733 ^c
N de Casos Válidos		83				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.11.11: D.2 Género: * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Género:	Feminino	1	3	14	23	41
	Masculino	0	7	14	23	44
Total		1	10	28	46	85
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.171		.476		
	V de Cramer	.171		.476		
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.12: D.3 Qual é o seu estado civil * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar licenciatura? Ser um curso que me permitia [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]				
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Total
D.3 Qual é o seu estado civil		0	2	4		11
	Casado(a)	0	7	16		50
	Divorciado(a)	0	0	1		4
	Solteiro(a)	1	1	4		15
	União de facto	0	0	3		5
Total		1	10	28		85
Medidas Simétricas						
		Valor		Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.322		.717		
	V de Cramer	.186		.717		
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.13: Com ou sem experiência * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	3	13	21	37
	Com experiência, mas sem conclusão	1	4	7	15	27
	Com experiência e concluído	0	3	8	10	21
Total		1	10	28	46	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.210	.711			
	V de Cramer	.148	.711			
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.14: Idade Estratificada * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [aprofundar os seus conhecimentos e cultura geral]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	1	4	8	13
	Entre 31 e 40 anos	1	5	13	20	39
	Entre 41 e 50 anos	0	4	10	12	26
	Mais de 50 anos	0	0	1	6	7
Total		1	10	28	46	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.042	.095	.385	.701 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.018	.105	.162	.872 ^c	
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.11.15: D.2 Género: * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			Total
		Pouco Importante	Importante	Muito importante	
D.2 Género:	Feminino	1	12	28	41
	Masculino	0	16	28	44
Total		1	28	56	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.131	.480		
	V de Cramer	.131	.480		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.16: D.3 Qual é o seu estado civil * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			
		Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.3 Qual é o seu estado civil		0	6	5	11
	Casado(a)	0	16	34	50
	Divorciado(a)	0	1	3	4
	Solteiro(a)	1	3	11	15
	União de facto	0	2	3	5
Total		1	28	56	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.308	.425		
	V de Cramer	.218	.425		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.17: Com ou sem experiência * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			
		Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Com ou sem experiência	Sem experiência	1	15	21	37
	Com experiência, mas sem conclusão	0	4	23	27
	Com experiência e concluído	0	9	12	21
Total		1	28	56	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.297	.112		
	V de Cramer	.210	.112		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.18: Idade Estratificada * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir os estudos com maior flexibilidade e autonomia (sem horários)]			
		Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	3	10	13
	Entre 31 e 40 anos	1	17	21	39
	Entre 41 e 50 anos	0	8	18	26
	Mais de 50 anos	0	0	7	7
Total		1	28	56	85
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Padrão ^a	Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.128	.089	1.176	.243 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.119	.099	1.092	.278 ^c
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.11.19: D.2 Género: * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
D.2 Género:	Feminino	1	2	7	31
	Masculino	0	2	9	33
Total		1	4	16	64
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.119	.751		
	V de Cramer	.119	.751		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.20: D.3 Qual é o seu estado civil * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
D.3 Qual é o seu estado civil		0	0	2	9
	Casado(a)	0	2	9	39
	Divorciado(a)	0	0	0	4
	Solteiro(a)	1	2	3	9
	União de facto	0	0	2	3
Total		1	4	16	64
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.361	.523		
	V de Cramer	.208	.523		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.21: Com ou sem experiência * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	2	8	27
	Com experiência, mas sem conclusão	1	0	4	22
	Com experiência e concluído	0	2	4	15
Total		1	4	16	64
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.245	.533		
	V de Cramer	.173	.533		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.22: Idade * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb?
Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [prosseguir estudos, sem ter que fazer semanalmente deslocações longas]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	1	2	10	13
	Entre 31 e 40 anos	1	2	9	27	39
	Entre 41 e 50 anos	0	1	5	20	26
	Mais de 50 anos	0	0	0	7	7
Total		1	4	16	64	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.	
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	.128	.084	1.177	.243 ^c	
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	.116	.097	1.067	.289 ^c	
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula. b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula. c. Com base em aproximação normal

Tabela A6.11.23: D.2 Género: * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.2 Género:	Feminino	2	3	19	17	41
	Masculino	0	12	17	15	44
Total		2	15	36	32	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.298	.057			
	V de Cramer	.298	.057			
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.24: D.3 Qual é o seu estado civil * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]				
		Nada importante	Pouco Importante	Importante	Muito importante	Total
D.3 Qual é o seu estado civil		0	2	6	3	11
	Casado(a)	1	8	21	20	50
	Divorciado(a)	0	0	2	2	4
	Solteiro(a)	1	5	3	6	15
	União de facto	0	0	4	1	5
Total		2	15	36	32	85
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.348	.589			
	V de Cramer	.201	.589			
N de Casos Válidos		85				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.25: Com ou sem experiência * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Com ou sem experiência	Sem experiência	0	7	16	14
	Com experiência, mas sem conclusão	0	5	11	11
	Com experiência e concluído	2	3	9	7
Total		2	15	36	32
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.276	.372		
	V de Cramer	.195	.372		
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.26: Idade Estratificada * A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]

		A.5 Que peso tiveram as seguintes razões na sua decisão de ingressar nesta licenciatura, na UAb? Ser um curso que me permitia... [estudar em regime de e-learning]			
		Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	0	2	5	6
	Entre 31 e 40 anos	1	6	16	16
	Entre 41 e 50 anos	1	7	12	6
	Mais de 50 anos	0	0	3	4
Total		2	15	36	32
Medidas Simétricas					
		Valor	Significância Padrão ^a	Erro Aprox. X ^b	Aprox. Sig.
Intervalo por Intervalo	R de Pearson	-.056	.102	-.513	.609 ^c
Ordinal por Ordinal	Correlação Spearman	-.089	.107	-.817	.417 ^c
N de Casos Válidos		85			

Fonte: elaborado pela autora.

a. Não considerando a hipótese nula.

b. Uso de erro padrão assintótico considerando a hipótese nula.

c. Com base em aproximação normal.

Tabela A6.11.27: D.2 Género: * A. Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb 4...

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb...			
		Não teria realizado uma licenciatura	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a licenciatura em uma instituição privada, no local onde resido
D.2 Género:	Feminino	24	1	11	0
	Masculino	29	4	4	1
Total		53	5	15	1
Medidas Simétricas					
		Valor	Aprox. Sig.		
Nominal por Nominal	Phi	.296	.090		
	V de Cramer	.296	.090		
N de Casos Válidos		74			

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.28: D.3 estado civil * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb...

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb...				Total
		Não teria realizado uma licenciatura	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a licenciatura em outra instituição privada, no local onde resido	
D.3 Qual é o seu estado civil	Casado(a)	35	5	9	1	50
	Divorciado(a)	4	0	0	0	4
	Solteiro(a)	10	0	5	0	15
	União de facto	4	0	1	0	5
Total		53	5	15	1	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.276	.774			
	V de Cramer	.160	.774			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.29: Com ou sem experiência * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb...				Total
		Não teria realizado uma licenciatura	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a licenciatura em outra instituição privada, no local onde resido	
Com ou sem experiência	Sem experiência	24	1	7	0	32
	Com experiência, mas sem conclusão	13	3	5	1	22
	Com experiência e concluído	16	1	3	0	20
Total		53	5	15	1	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.278	.454			
	V de Cramer	.197	.454			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela A6.11.30: Idade * A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb... cruzada

		A.4 Caso não tivesse a possibilidade de realizar a licenciatura pela UAb...				Total
		Não teria realizado uma licenciatura	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, mas teria que mudar a minha residência	Teria realizado a licenciatura em outra instituição pública, no local onde resido	Teria realizado a licenciatura em outra instituição privada, no local onde resido	
Idade Estratificada	Entre 21 e 30 anos	10	2	1	0	13
	Entre 31 e 40 anos	22	2	10	1	35
	Entre 41 e 50 anos	17	1	3	0	21
	Mais de 50 anos	4	0	1	0	5
Total		53	5	15	1	74
Medidas Simétricas						
		Valor	Aprox. Sig.			
Nominal por Nominal	Phi	.293	.702			
	V de Cramer	.169	.702			
N de Casos Válidos		74				

Fonte: elaborado pela autora.